

Tilpasset opplæring i en flerspråklig skole

*Rektors ansvarliggjøring av lærere for å ivareta tilpasset
opplæring for flerspråklige elever*

Fathia Abdillahi Muse



Masteroppgave i Utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2014

Tilpasset opplæring i en flerspråklig skole

En kvalitativ undersøkelse om rektors ansvarliggjøring av lærere for å ivareta tilpasset opplæring for flerspråklige elever

Copyright Fathia Abdillahi Muse

År 2014

Tittel: Tilpasset opplæring i en flerspråklig skole

Ansvarliggjøring av lærere

Forfatter: Fathia Abdillahi Muse

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel: En kvalitativ undersøkelse om rektors ansvarliggjøring av lærere for å ivareta tilpasset opplæring for flerspråklige elever.

Innledning

Skoleledere og lærere som profesjonelle yrkesgrupper styrer skolen som en lærende organisasjon. Skoleeieren ansvarliggjør skoler i forhold til overordnede mål og verdigrunnlag. Gjennom opplæringslovens bestemmelse i paragraf § 1-3 har prinsippet om tilpasset opplæring en sentral plass. Utfordringen blir imidlertid hvordan dette kan ivaretas, slik at flest mulig får mest mulig utbytte av opplæring.

Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne studien har jeg *undersøkt hvordan skolen ivaretar sin plikt om prinsippet tilpasset opplæring for flerspråklige elever*. Jeg har formulert fire forskningsspørsmål: Hva legger rektorer og lærere i begrepet tilpasset opplæring? Hvordan ansvarliggjør rektor lærere for å ivareta tilpasset opplæring for flerspråklige elever? Hvordan bruker skolen kartleggingsmateriale og nasjonale prøver for å kunne tilrettelegge undervisningen? Hvilke strategier bruker rektor for å etablere og følge opp samarbeidet med lærere om tilpasset opplæring for de flerspråklige elevene?

Den metodiske tilnærming

Med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene som er knyttet til rektorens og lærerens oppfatning av begrepet tilpasset opplæring, standarder av praksis og rektorens ansvarliggjøringsstrategier har jeg valgt en kvalitativ forskningsstrategi og gjennomført en empirisk studie, med intervju som metode. Jeg har intervjuet to rektorer og fire lærere på hver skole.

Den teoretiske tilnærming

I hovedteorien har jeg tatt opp begrepet ansvarliggjøring og ansvarliggjøringsperspektivet hos Burke (2005). Videre har jeg belyst ulike former for ansvarliggjøring: samfunnsmessig ansvarliggjøring, resultatorientert ansvarliggjøring, profesjonell ansvarliggjøring og personlig ansvarliggjøring med utgangspunkt i Sinclair (1995) Et sentralt tema er dilemmaer mellom tillit og makt knyttet til både profesjonell og personlig ansvarliggjøring, og jeg drøfter dette med utgangspunkt i O'Day (2002).

Oppsummering av forskningsresultatene;

Studien viser at begge rektorene har ansvarliggjort sine lærere i stor grad gjennom kombinasjonen byråkratisk og profesjonell ansvarliggjøring. I forhold til spørsmålet om *hva rektorer og lærere legger begrepet tilpasset opplæring*, viser undersøkelsen at alle informantene oppfatter tilpasset opplæring som et viktig prinsipp som er lovbestemt. De har en felles forståelse, og oppfatter begrepet som felleskap og inkludering. Som pedagogisk begrep oppfatter informantene at tilpasset opplæring som at lærerne tilrettelegger undervisningen for elevene i skolehverdagen. Skolene har valgt undervisningsmetoder som gir mulighet til å tilrettelegge for alle elever innenfor klasseundervisning. De to skolene håndterer tilpasset opplæringen på to ulike måter knyttet til bred og smal tilnærming. I forhold til *hvordan rektor ansvarliggjør lærere for å ivareta tilpasset opplæring for flerspråklige elever*, viser funnene at rektorene har det overordnede ansvaret og ansvarliggjør sine lærere gjennom struktur, standarder, rutiner, prosedyrer, ordning og dialog. De gir og viser tillit, gir handlingsrom, støtter og setter i verk tiltak for kompetanseheving. Disse strategiene støtter lærerne i å levere gode resultater og tilrettelegging av undervisningen på best mulig måte.

I forhold til spørsmålet om *hvordan skolen bruker kartleggingsmateriale og nasjonale prøver for å kunne tilrettelegge undervisningen*, viser funnene at prøveresultatene nasjonalt og kartleggingsprøvene er gode styringsverktøy i planlegging, oppfølging og tilrettelegging av undervisning. På begge skolene benyttes prøveresultatene som verktøy for å tilrettelegge undervisningen. Den ene skolen har systematisk struktur og rutiner som alle følger. Funnene viser at lærerne samarbeidet i team, og drøfter, støtter, hjelper og diskuterer og finner løsninger som et kollektiv når resultatene ikke samsvarer med målene. I forhold til spørsmålet om *hvilke strategier rektor bruker for å etablere og følge opp samarbeidet med lærere om tilpasset opplæring for de flerspråklige elevene*, viser funnene at felles planlegging av undervisning gir mulighet for tilpasset opplæring, og ved å etablere samarbeidsarenaer både for lærerne og foreldrene er det mulig å finne kollektive løsninger. Lærerne pekte på at det er viktig at foreldrene kjenner sine rettigheter og vet hva de kan kreve og innrømme. For å oppsummere hvordan skolen ivaretar sin plikt om prinsippet tilpasset opplæring for flerspråklige elever vil jeg konkludere med Burkes sitat som belyser denne studien.

“Take the school as the unit of accountability and seek to improve student by improving the functioning of the school organization. (O'Day, 2002, p. 293)

Forord

Denne masteroppgaven er et avsluttende deltidsstudium som har vart i fire år i studiet Utdanningsledelse ved ILS Universitetet i Oslo. Oppgaven har gitt meg mulighet til å skrive om et tema jeg virkelig brenner for: ”ansvarliggjøring”. Det har vært veldig spennende å ta med meg teorien som inspirerte meg, Jennifer O’ Day. Arbeidet var spennende, lærerikt, utfordrende, men også tidkrevende.

Jeg er adjunkt med opprykk, og har arbeidet som lærer i mange år ved ulike skoler. I mitt arbeid har jeg møtt skoleledere, lærer, elever og foreldre. Jeg har sett utfordringer som skolen overfor. Tema ”ansvarliggjøring” hva vært sentralt i møtet med disse menneskene, fordi skolen står til ansvar for samfunnsmandater. Om mitt perspektiv kan jeg si at O’ Days strategier kan løse utfordringene for dagens skoler. Jeg vil referere til et sitat fra min undersøkelse som betyr mye i forhold til å stå til ansvar:

”Alle viktigste i hele læringsprosessen må da jo være å ivareta folks verdighet og at vi som skole aldri må trække på dette. Folks verdighet. Jeg tenker at vi må være inkluderende. Da er jo best mulig faglig kompetanse for ungene våre som fører til hva som skjer i livet. Vi kan være harmoniske mennesker som virkelig vet hvordan det er å ivareta på folks verdighet”
Rektor ved skole A.

Jeg må takke mine informanter - de to rektorene og de sju lærere som stilte opp på intervjuene. Jeg opplevde at de var engasjerte i temaet, og ga meg innblikk i sine erfaringer. Temaet ”tilpasset opplæring” for min masteroppgave var knyttet til prosjekt LEX-EL ”Skoleledere; rettslige standarder i møte med profesjonelt skjønn”. Jorunn Møller (prosjektleder) og Eli Ottesen (min veileder), vil jeg takke for å ha mulighet til å skrive min masteroppgave innenfor prosjektet og være med gruppeveiledningen. Eli Ottessen: takk for inspirerende og faglig konstruktiv individuell veiledning. Dette har vært lærerikt, og har gitt meg muligheten til å utvikle nye perspektiver, slik at jeg har mestret å gjennomføre denne masteroppgaven.

Våren 2014

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING.....	1
1.1	Formål, problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.2	Oppgavens struktur.....	3
2	FLERSPRÅKLIGE ELEVER.....	4
2.1	Flerspråklige elevers skolepresentasjoner	4
2.2	Studier med fokus på flerspråklige elever	5
2.3	"Doing without learning"	6
2.4	Lederutfordringer	8
3	TILPASSET OPPLÆRING I ET HISTORISK PERSPEKTIV.....	9
3.1	Tilpasset opplæring – en integreringsepoke	9
3.2	Tilpasset opplæring – en inkluderingsepoke.....	10
3.3	Tilpasset opplæring – en individualiseringsepoke.....	10
3.4	Tilpasset opplæring – et fellesskap og en kvalitetsepoke.....	11
3.5	Tilpasset opplæring – et uklart begrep.....	12
4	STUDIENS TEORETISK TILNÆRMING	13
4.1	Ansvarliggjøring i skolen.....	13
4.2	Ulike perspektiver innenfor ansvarliggjøring	15
4.3	Samfunnsmessig ansvarliggjøring	15
4.4	Resultatorientert ansvarliggjøring	16
4.5	Personlig ansvarliggjøring.....	16
4.6	Profesjonell ansvarliggjøring	17
4.6.1	Balanse mellom makt og tillit	20
5	METODE.....	22
5.1	Kvalitativ forskning.....	22
5.1.1	Valg av skoler og informanter	22
5.1.2	Individuelle intervjuer og gruppeintervjuer.....	22
5.1.3	Intervjuguiden og gjennomføring av intervjuene.....	23
5.1.4	Transkribering av intervjudata	23
5.1.5	Bearbeiding og analyse av data - kategoribasert analyse	24
5.1.6	Forskningsetiske hensyn.....	24
5.1.7	Reliabilitet og validitet	25
6	PRESENTASJON AV EMPIRISK MATERIALE	26
6.1	Fakta om to skoler	26
6.1.1	Beskrivelse av skole A.....	26
6.1.2	Beskrivelse av skole B.....	26
6.2	Prinsippet og begrepet tilpasset opplæring.....	27
6.2.1	Fellesskap og inkludering versus individualisering	28
6.2.2	Integrering og differensiering.....	31
6.2.3	Tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet	32
6.3	Organisering og arbeidsmåter	33
6.3.1	Organisering av undervisningen.....	33
6.3.2	Lærerens arbeid med tilpasset opplæring.....	36
6.4	Resultatstyring.....	37
6.4.1	Prøver som styringsverktøy for tilpasset opplæring.....	38
6.4.2	Prosedyrer og rutiner	43
6.4.3	Offentliggjøring av skolens resultater	45
6.5	Samarbeid	45
6.5.1	Samarbeidsarenaer	46

6.5.2	Tillitsrelasjoner og handlingsrom	47
6.5.3	Kompetanseheving som strategi for tilpasset opplæring.....	49
6.5.4	Samarbeid med skolens eksterne aktører	50
6.6	Oppsummering av den empiriske analysen.....	52
7	DRØFTING.....	55
7.1	Samspill mellom byråkratisk og profesjonell ansvarliggjøring.....	55
7.1.1	Felles forståelse av begrepet og med ulike tilnærminger	56
7.1.2	Metoder som rammer inn tilpasset opplæring for flerspråklige elever	57
7.2	Resultatorientert ansvarliggjøring	58
7.3	Profesjonelle ansvarliggjøring - fokus på tillitsrelasjoner	59
7.4	Samfunnsorientert ansvarliggjøring	59
8	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	61
8.1	Forskningsspørsmål 1	61
8.2	Forskningsspørsmål 2	62
8.3	Forskningsspørsmål 3	63
8.4	Forskningsspørsmål 4	63
9	LITTERATURLISTE.....	66
	Vedlegg 1: Intervjuguiden	68
	Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i en intervjuundersøkelse.....	69
	Vedlegg 3: NSD for prosjekt godkjenning	70

1 INNLEDNING

Skolen er en felles møteplass der alle barn skal utvikle kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier. Skolen skal gi alle utfordringer og mestringsopplevelse, og legge grunnlaget for et godt liv, videre utdanning og aktiv deltakelse i samfunnet og arbeidslivet. Regjeringen har høye ambisjoner for fellesskolen, styrket gjennom vektlegging av tidlig innsats, tilpasset opplæring og gode læringsmiljøer. I denne masteroppgaven ønsker jeg å belyse ledelse av tilpasset opplæring i en flerspråklig skole. Elever skal til vanlig ikke deles inn i klasser eller basisgrupper etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Opplæringen skal være inkluderende, noe som innebærer at skolen aktivt må ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov i organisering, innhold og pedagogikk, og at menneskets ulike verdier legges til grunn for skolens møte med den enkelte (St.melding nr. 20, (2012-2013))

Gjennom opplæringslovens bestemmelser gis tilpasset opplæring en sentral plass. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. Juli 1998 nr. 61 har en bestemmelse § 1-3 første ledd som lyder: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten* (Kunnskapsdepartementet, (1999-2002)) Utfordringen blir imidlertid hvordan dette kan ivaretas slik at flest mulig får utbytte av opplæringen. I (St.melding nr. 30, (2003-2004)) *Kultur for læring* sier Kunnskapsdepartementet at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever er ulike og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi tilpasset opplæring.

1.1 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne undersøkelsen er å belyse ledelse av *tilpasset opplæring i en flerspråklig skole*. Flerspråklige elever er elever fra språklige minoriteter med begge foreldre født i et annet land. I tillegg deles denne gruppen inn i elever som er født i Norge (2.generasjon) vs. elever som selv er født i et annet land (1.generasjon) (Kjærnsli & Olsen, 2012) I studien vil jeg undersøke hvordan skolen ivaretar sin plikt til å gi tilpasset opplæring med et særlig fokus på flerspråklige elever. Spesielt er jeg opptatt av rektors rolle.

De følgende fire forskningsspørsmålene gir retning for undersøkelsen:-

- *Hva legger rektorer og lærere i begrepet tilpasset opplæring?*
- *Hvordan ansvarliggjør rektor lærerne når det gjelder tilpasset opplæring for flerspråklige elever?*
- *Hvordan bruker skolen kartleggingsmateriale og nasjonale prøver for å tilrettelegge undervisningen?*
- *Hvilke strategier bruker rektor for å etablere og følge opp samarbeidet med lærerne om tilpasset opplæring for de flerspråklige elevene?*

For å gi en bakgrunn for min undersøkelse, viser jeg først hvordan tilpasset opplæring som politisk begrep har skiftet meningsinnhold med skiftende regjeringer. (Jenssen & Lillejord, 2009) Jeg undersøker også relasjonen mellom det politiske og det pedagogiske begrepet. Jeg vil også undersøke mekanismer for ansvarliggjøring, og tar utgangspunkt i Burke (2005) i spørsmålene om hvem og hva det er man skal og bør stå til ansvar for i skolen.

Jeg drøfter videre former for ansvarliggjøring som samfunnsmessig ansvarliggjøring, resultatorientert ansvarliggjøring, profesjonell ansvarliggjøring og personlig ansvarliggjøring. (Sinclair, 1995), og tar videre utgangspunkt i Jorunn Møllers begrep ”den samfunnsmessige arbeidsplikten”, som tar opp i seg Sinclairs begreper political accountability og public accountability. Et sentralt tema er dilemmaer mellom tillit og makt knyttet til både profesjonell og personlige ansvarliggjøring, som jeg drøfter med utgangspunktet i (O'Day, 2002). Fordi ansvaret ligger på skolen og på den enkelte lærer har jeg valgt å intervju rektorer og lærere ved to skoler om deres arbeid med tilpasset opplæring for flerspråklige elever.

I løpet av de siste årene var jeg opptatt av styring i og av skolen i forhold til opplæringslovens fokus på ”prinsippet tilpasset opplæring. Gjennom min erfaring som pedagog ved skoler med flerspråklige elever og studiet i utdanningsledelse har jeg erfart at det er mange elementer som faktisk er med på å styre det som skjer på en skole og et klasserom, enten direkte eller indirekte, og at det varierer mellom skoler i hvilken grad de lykkes, selv om elevgrunnlaget kan være det samme.

1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven har totalt åtte kapitler, og dette først kapitlet gir en oversikt over innledning for valg av tema, formål med oppgaven, og problemstilling. I kapittel 2 presenterer jeg studiens bakgrunn i tidligere forskning om flerspråklige elevers prestasjoner og lederutfordringer. I kapittel 3 presenterer jeg historiske perspektiver på tilpasset opplæring og ulike forståelser av begrepet. I kapittel 4 presenteres og begrunnes teorien som jeg har valgt med utgangspunkt i ulike teoretisk perspektiver og strategier for ansvarliggjøring. I kapittel 5 beskriver jeg forskningsmetoden. Kapittel 6 inneholder presentasjon og analyse av det empiriske materialet og beskrivelse av de skolene hvor jeg gjennomførte undersøkelsen. Kapittel 7 inneholder drøfting av funnene i lys av de teoriene jeg har beskrevet i kapittel 4 og oppsummering. Kapittel 8 inneholder konklusjonen og endelig oppsummering.

2 FLERSPRÅKLIGE ELEVER

Jeg har valgt å skrive om tilpasset opplæring for flerspråklige elever, blant annet på bakgrunn av min erfaring som lærer i flere skoler med mange flerspråklige elever. I Norge øker antallet flerspråklige elever, og i perioden 2002-2011 sett under ett var det flerspråklige elever i 424 av landets vel 430 kommuner. Høyest er minoritetsandelen i Oslo, der 32 prosent av avgangselevne hadde innvandringsbakgrunn i 2009 – 2011 (Bakken & Elstad, 2012) Innvandrerbefolkningen i Norge utgjør i dag 12 prosent av befolkningen (Statistisk sentralbyrå 2013).¹ Tallet på innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre økte med 55 300 i 2012. Den geografiske spredningen er veldig stor, og det bor flerspråklige elever i alle landets kommuner. For eksempel; Av Oslos befolkning på 624000 personer var det per 1. januar 2013 189 400 innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre, noe som tilsvarer 30 prosent. I grunnskoler utgjør minoritetsspråklige elever nå 40,7 prosent, viser oversikten fra utdanningsetaten.² Minoritetsspråklige elever er i flertall ved 54 av 125 skoler. I 16 av grunnskolene går det nesten bare flerspråklige elever.

2.1 Flerspråklige elevers skolepresentasjoner

PISA (Program for International Student Assessment) er en internasjonal komparativ undersøkelse av skolesystemene i regi av OECD. PISA – undersøkelsen tester norske 15-åringer sammenlignet med jevnaldrende elever i andre OECD - land innen tre sentrale fagområder - lesing, matematikk og naturfag. For å kunne se på endring over tid gjennomføres PISA hvert tredje år. PISA – undersøkelsen tar i hovedsak sikte på å måle elevenes evne til aktivt å bruke kunnskaper og erfaring i konkrete situasjoner. Det legges også stor vekt på å få informasjon om elevenes holdninger og motivasjon, elevenes opplevelse av skolen og undervisningen, deres hjemme bakgrunn og planer for videre utdanning.

Flerspråklige elever har økt i Norge i den perioden PISA – undersøkelsene har eksistert, men økningen er spesielt stor siden 2009. Økningen er også markant i de andre nordiske landene. Resultatene fra PISA viser svakere resultater enn forventet, og resultatene var nedadgående i perioden 2000-2006 i alle de tre PISA fagene, og det var store kjønnsforskjeller og spredning i kunnskaper mellom elever innen for den enkelte skole. (K. Bachmann, Haug, & Myklebust, 2010). Funnene PISA (Kjærnsli M & Roe A, 2009) viser også at elever fra språklig minoriteter presterer svakere enn fra majoriteten. Slik er det

¹ <http://www.ssb.no/innvbef/>.

² <http://www.utdanningsetaten.no>

fremdeles i 2012 (Kjærnsli & Olsen, 2012) Selv om familiens økonomi, pedagogiske ressurser, antall bøker i hjemmet, foreldrenes hjemmebakgrunn ikke forklarer forskjeller i prestasjoner til norske elever sett under ett på PISA 2006, er det andre studier som finner ut at økonomisk kapital har sammenheng med gapet mellom minoritets og majoritets elever (Kjærnsli & Olsen, 2012) peker på at minoritets elevene i Norge har matematikkskårer som er betydelig lavere enn majoritets elevene, og ut fra denne enkle beskrivende analysen er det rimelig å løfte fram at Norge framstår som det mest utjevne land i en nordisk målestokk. Funnene i PISA 2006 viser også at det er store variasjoner mellom klasser og mellom skoler i hvordan det blir arbeidet. I en undersøkelse som registrerer virksomheten i klasserommet ut fra hva læreren gjør, hva klassen gjør, hva en enkelte elev gjør og hva innholdet i aktivitetene er, viser at for svært mange av variablene er det en forskjell på over tjue prosentpoeng mellom de klassene (K. Bachmann et al., 2010). Forskjellene mellom klasser er så store at enkelte forskere stiller spørsmål om hvorvidt vi i det hele tatt har noen enhetsskole. Derfor ser jeg at det er stort behov for å finne gode strategier som kan løse utfordringer ved å utvikle rutiner og standarder for praksis som gjelder alle klasser med flerspråklige elever.

2.2 Studier med fokus på flerspråklige elever

Næss (2011) presenterer i en NIFU-rapport utdypende analyser av forholdet mellom skoleprestasjoner, innvandrerbakgrunn og læringsmiljø. Rapporten har fokus på opplysninger om prestasjon ”blant elever med ikke - vestlig innvandrerbakgrunn”. Rapporten understreket at ikke-vestlige innvandrere presterer svakere enn majoritets elever, og at elevprestasjonene generelt er dårlige ved mange skoler med høy innvandreretetthet. Det behøver allikevel ikke å bety at dette primært har noe med etnisitet å gjøre. Ikke-vestlige innvandrer elever skårer i gjennomsnitt betydelig lavere enn majoritets elever også når det tas hensyn til foreldres utdanningsnivå og andre sosiale faktorer som har stor betydning for elevenes prestasjoner. Samtidig er det et betydelig sammenfall mellom og etnisk og sosial segregering i skolen, og forskning har vist at det å ha flinke medelever også har vesentlig betydning for læringsutvikling. Etnisk segregering i skolen oppfattes som regel som noe negativt. Språkproblemer, manglende disiplin og dårlig læringsmiljø er blant de forhold som er blitt trukket frem i den offentlige debatt som noe som kan tenkes å ha en negativ effekt på elevenes læringsutvikling ved skoler med en høy andel innvandrere. Rapporten pekte også på at sammenhengen mellom minoritetsspråklige elever og læringsresultater er kompleks (Næss, 2011, p. 12).

Losnegard (2006) studie av ungdomsskoler i Oslo konkluderte med at elever på skoler med høy minoritetsandel får et dårligere læringsutbytte enn elever på skoler med lav minoritetsandel. Losnegard mener at det er tre hovedtyper kontekster hvor innvandrerandelen kan påvirke læringsmiljøet. Hovedpunktene er stikkordsmessig at vennegjengen er viktig for motivasjon og utveksling av informasjon, læringsmiljø kan påvirkes ved at lærere ”legger lista” ut i fra forventet nivå i klassen, og at læringskvalitet kan påvirkes ved at gode lærere har en tendens til å søke seg til gode skoler som fortrinnsvis ikke befinner seg i områder med stor innvandring og lave boligpriser (Losnegard, 2006, p. 12) Kan vi si at de systematisk får dårligere læringsutbytte?

2.3 ”Doing without learning”

Det er mye aktiviteter i mange klasserom, det skjer stadig noe. Den aktiviteten som har størst omfang i klasserommene er arbeid med oppgaver. (K. Bachmann et al., 2010) viste i sin undersøkelse at elevene bruker 60 prosent av den tiden det er faglig aktivitet til å arbeide med oppgaver. Samtidig er det ofte uklart hva som er målet med aktivitetene. At elevene skal være aktive ser ut til å være viktigere enn hva slags læring aktiviteten skal føre til. Det er også hyppige skifter mange steder. Elevene går fra det ene til det andre i et høyt tempo. Dermed reduseres mulighetene for å få innsikt i og forståelse av det faglige innholdet. Aktiviteter er store mens læringstrykket og læringsstøtten er lav (K. Bachmann et al., 2010). Det viser at lærernes evne og støtte er for lav til å kunne øke elevens forståelse at temaet som opplæringen er knyttet til gjennom nivå tilpasset pedagogisk opplegg og utviklende oppgaver. Resultatene i klasseromsforskning tyder på at når individuelle arbeidsformer øker, øker samtidig risikoen for at flere elever faller igjennom. I klasserommet har lærerne ofte hatt en noe tilbaketrukket posisjon med lite kontroll av elevaktiviteter og elevoppgaver. Dette kan forklare hvorfor aktivitetene hensikt og mål blir uklare for elevene. Mange av lærernes instruksjoner er knyttet til hva elevene skal gjøre her og nå, og med svak forankring både i forkant og etterkant av oppgaven (K. Bachmann et al., 2010). På den måten er noen elever aktive, men uten å nå det læringsutbyttet som er forventet.

Det er ofte elever som er under den³kritiske grense som er aktive, men uten å oppnå tilstrekkelig. De strever med å følge klasseundervisningen eller gruppearbeid. Derfor viser de lave resultater. Dette påvirker spesielt flerspråklige elever med svake språkferdigheter.

Øzerk (2010) peker også på at flerspråklige elever med svak språkferdigheter kan føle det svært utfordrende å være i en klasse der de ikke har mulighet til å delta i undervisningen med like muligheter som de sterke elevene. Derfor kan deres tilhørighet bli svekket, og slike utfordringer kan hindre elevens læring og utvikling. En grunn kan være at de opplever at de ikke forstår det læreren sier når det gjelder faglig tema eller når læreren bruker et avansert språk. Øzerk (2010) understreker at elever på lavere årstrinn, og språklige minoritets elever som er svake i norsk, trenger klart fokus, forutsigbarhet og oversikt i timene. De trenger nærhet til medelevene og lærerne (Øzerk, 2010).

Språk er viktig i skolen, og mangfold kan være en kilde til kunnskaper men gir også utfordringer. Det krever god pedagogisk tilnærming, fornyet kunnskap hos lærere og andre som skal ivareta mangfold, når de skal sørge for at alle elever får mulighet til å bruke sine ressurser og få fullt utbytte av skolegangen (Selj, Ryen, & Lindberg, 2004). Det kan være fornuftig å ta hensyn til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring som alternativ tiltak for tilpasset opplæring. Gjennom denne måten kan elevene utvikle fagforståelse, språklæring, kunnskapsutvikling og ferdigheter.

Øzerk (2010) pekte på at i opplæringen på skolen møter eleven muntlig språkbruk og skriftlige tekster i stort omfang. Dette forutsetter gode opplæringssituasjoner der den enkelte elev aktivt deltar i læreprosessen. Elevens forståelse av det som blir sagt og det som eleven blir nødt til å lese, samt elevens egen aktivitet, får konsekvenser for elevens skolebaserte læring og utvikling. Opplæring er en kommunikasjon prosess og elevene trenger tilpassete vilkår for å forstå og danne seg mening og for å gjøre seg forstått (Øzerk, 2010). Strukturerte opplegg med klart fokus er viktig i opplæringen av språklige minoriteter. En forutsetning for forståelse og meningsdanning er at den enkelte elev kan følge med. At opplæringssekvensene eller timene har klart fokus og struktur er viktig. Hva som forventes av elevene i ulike temaer og prosjekter må klargjøres på forhånd. Opplæring er en intensjonell aktivitet.

3 Begrepet bekymringsgrense synonymt med « kritisk grense». Bekymringsgrensen beregnes på bakgrunn av elevresultatene fra et representativt utvalg ved første gjennomføring av kartleggingsprøven. Basert på elevresultatene på nasjonal nivå blir det beregnet en bekymringsgrense på 20 %. www.udir.no

2.4 Lederutfordringer

Pihl (2005) understreket at profesjonell og institusjonell definisjonsmakt utøves i en skole med monokulturell forankring på grunn av manglende anerkjennelse av etnisk mangfold i skolen. På grunnlag av manglende kunnskap om minoritetselevens læring og sosialisering i en interetnisk kontekst både på samfunnsnivå og skolenivå (Pihl, 2005, p. 79). Pihl beskriver monokulturell undervisning i en flerkulturell situasjon som innebærer at den etniske majoritetens språk og kultur tilkjennes verdi og defineres som kulturell kapital i skolen Pihl (2005, p. 48). I dagens skoler har jeg erfart at flerspråklige elevers morsmål ikke blir tillagt egenverdi. I mange kommuner nedprioriteres morsmålsopplæringen og fagligspråkopplæringen, og ofte peker skoleledere på at det mangler ressurser og kvalifisert tospråklige eller morsmålslærere. Skoleledere i dagens flerkulturelle skole har en viktig oppgave i arbeidet med å implementere en praksis i skolen som ser på det kulturelle og språklige mangfold som en normaltilstand og ikke en unntakstilstand. Ledelse av utdanning i en flerkulturell skole handler om å legge til rette undervisning og læring som i praksis tar inn over seg den endrede elevpopulasjonens ny utfordringer og krav (Andersen, 2006, p. 229)

I (St.melding nr. 31, (2007-2008)) *kvalitet i skolen* står det, at lærerne trenger kunnskap om hva som gir god læring, hvilke metoder som virker, og hvordan de kan møte ulike utfordringer i klasserommet. Det står også at det er et særlig behov for å vite mer om hvilke styrings - og organisasjonsformer som gir gode resultater. Den flerkulturelle skolen skal inkludere tiltak som imøtekommer de språklige minoritetselevens behov for tilrettelegging. Det skal skje naturlig i organisasjonen, og ikke som forbigående ordninger som systematisk isoleres fra den ordinære virksomheten i skolen (St.melding nr. 31, (2007-2008)).

Skoleledere trenger kunnskap om juridiske forhold på utdanningsområdet og faglig kompetanse. Skolelederautonomien innebærer at skolelederen kan drive sin virksomhet på forskjellig måter, uten å gjøre seg skyldig i noen formell tjenestefeil. Den autonomi som kan opptas til den virksomhetsansvarlige skolelederen. Skolelederens arbeid blir ikke avgrenset til bare å omfatte administrasjon og forvaltning, de skal også ta initiativ til å medvirke i lokal virksomhetsutvikling. Sentralt er at det tilgjengelig handlingsrommet for pedagogiske tiltak rettes mot skolens elever, og kan stimulere medarbeidere til å ta pedagogisk hensyn reelt i brukt. (Berg, 1999).

3 TILPASSET OPPLÆRING I ET HISTORISK PERSPEKTIV

Jenssen and Lillejord (2009) viser i artikkelen ”Tilpasset opplæring – politisk dragkamp, pedagogisk praksis” at politisk brukes begrepet tilpasset opplæring om ulike sider ved opplæringen. Begrepet brukes til å beskrive forhold som gjelder både strukturer, prosesser og resultater i skolen. Før 2008 var bestemmelsen om tilpasset opplæring plassert under formålet for opplæring (§ 1-2), siden har bestemmelsen blitt plassert i en egen paragraf (§ 1-3), og denne plasseringen kan ha konsekvenser for vår forståelse og anvendelse, for eksempel om endringen betyr at tilpasset opplæring nå blir forstått som en rettighet. Ut fra lovens bestemmelser synes svaret å være tilpasset opplæring må regnes som prinsipp snarere enn en rettighet (K. Sivesind & Bachmann, 2011).

I løpet av 1990-årene ble antall minoritetsspråklige elever doblet (Bakken, 2003). De sosiale forskjellene i befolkningen økte. Det var stor spredning i elevprestasjoner. I de siste års politiske dokumenter har tilpasset opplæring vært omtalt som pedagogisk virkemiddel for å møte disse utfordringene, og tilpasset opplæring kan dermed forstås som et skolepolitisk begrep. Vi kan se ulikt politisk innhold under forskjellige regjeringer, noe som resulterer i uklare signaler til praksisfeltet. Ved å ta utgangspunkt i sentrale kjennetegn ved hver periode, kan *en integreringsepoke*, *en inkluderingsepoke*, *en individualiseringsepoke*, og *en felleskaps og kvalitetsepoke* identifiseres (Jenssen & Lillejord, 2009). Videre vil jeg bruke Jenssen og Lillejords inndeling i drøftingen i av tilpasset opplæring gjennom de siste tiårene.

3.1 Tilpasset opplæring – en integreringsepoke

Denne perioden (1975- 1990) innebærer en politisk tro på at skolen kunne bidra til samfunnsendringer. Det som kjennetegner perioden var at tilpasset opplæring gjelder spesialgrupper som skal integreres i felleskapet. Et av de målene var at de flerspråklige elevene skal integreres. Det var viktig at flerspråklige elever får tilpasset opplæring og det var som noe ekstra, noe utenom ordinær undervisning noe som kommer i tillegg. Det var ved siden av den læreren egentlig driver med og er kvalifisert for. Dette fikk stor konsekvenser for skolens praksis. Begrepet fremstår som svært ullent, og forstått som overordnet spesialundervisning. Samtidig blir differensiering, utvidet opplæring og tilrettelagt opplæring brukt om hverandre og fremstår som synonymer. Det ble etter hvert klart at integreringen ikke fungerte i henhold til intensjonen. Alle elever opplevde ikke like stor tilhørighet til læringsfellesskapet. En sentral side ved skolens oppgave var å hjelpe elevene til å godta

hverandre, til tross for innbyrdes forskjeller. Begrepet integrering ble gradvis erstattet med inkludering (Jenssen & Lillejord, 2009).

3.2 Tilpasset opplæring – en inkluderingsepoke.

I denne historiske perioden (1990 – 1996) ble tilpasset opplæring forstått som inkludering, og understreket at tilpasset opplæring skal gjelde alle og på alle områder (evner, forutsetninger, bakgrunn, bosted, likestilling mellom kjønnene, språklige og kulturelle minoriteter). Fellesskap og klassen blir vektlagt også i beskrivelsen av elever med særskilte behov. De blir frikoblet fra spesialundervisning, og søkelyset blir rettet mot institusjonenes evne til å inkludere alle i et likeverdig fellesskap. Fellesskap og inkludering er to begrep som går igjen i de utdanningspolitiske dokumentene i denne epoken. Det individuelle perspektivet på tilpasning er tonet ned, fellesskapet og klassen blir vektlagt også i beskrivelsen av elever med særskilte behov (Jenssen & Lillejord, 2009).

3.3 Tilpasset opplæring – en individualiseringsepoke.

I denne perioden (1997-2005) har Norge tre forskjellige regjeringer - Bondevik I, Stoltenberg og Bondevik II. De hadde ulike stil som ministre, og de politiske partiene utviklet og vektla ulike sider i sentrale utdanningspolitiske spørsmål, som for eksempel synet på enhetsskolen og formålet med et nasjonalt vurderingssystem. Lilletun, som representerte KrF i Bondevik I, ville avbyråkratisere utdanningssektoren og var opptatt av å flytte makten fra sentralt til lokalt styringsnivå. Han ønsket økt brukerinnflytelse, og var opptatt av å spille på lag med lærere og elever- for skolen måtte reformeres nedenfra, mente han. En viktig del av tilpasningen måtte følgelig skje lokalt ved at lærere og skoleeiere, som kjenner de lokale mulighetene best, legger forholdene til rette (Jenssen & Lillejord, 2009)

Tidlig i perioden kommer St.meld. nr. 23 (1997-1998) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*.

Året etter, i en melding om morsmålsopplæring, tar Bondevik I-regjeringen imidlertid noe forvirrende til orde for organisatorisk differensiering. Deretter kom Stoltenbergs regjering. Den høyeste av alle ambisjoner var ”å forsterke målsettingen om tilpasset opplæring innebærer en skjerpet oppmerksomhet på den lærende og den lærende motivasjon og opplæringsbehov. Systematisk oppfølging av kvalitetsutvikling på individnivå er et viktig virkemiddel i denne ambisjonen” (Jenssen & Lillejord, 2009, p. 8)

Slik jeg ser grunntanken i dette prinsippet om ”tilpasset opplæring som individualisering” var at eleven som står i sentrum og verdier som fleksibilitet, lokalt

handlingsrom og frihet blir tillagt betydelig vekt i flere av de sentrale politiske dokumentene. Den enkelte elevs behov for tilpasset opplæring og sosial tilhørighet dominerer meldingen.

Det individuelle perspektivet ved tilpasset opplæring blir gradvis sterkere betont. Opplæringsloven er tilpasset opplæring omtalt som et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring, med sterk vektlegging av at det skal skje innenfor en fellesskapsramme. «*Innenfor rammen av klasseundervisning bør den enkelte lærer i den utstrekning, det er mulig søke å tilpasse undervisningene til den enkelte elev*» (Kari Bachmann & Haug, 2006, p. 15).

Dale (2008) beskrev også differensieringsperspektiver som innebærer at for det første skal differensieringen optimalt fremme og støtte alle elever i tilegnelsen av erkjennelse, kunnskap, evner og ferdigheter. For det andre skal differensiering stimulere og støtte utviklingen av de forskjellige personlighetsdimensjoner og deres gjensidige relasjoner. For det tredje skal differensiering fremme hver enkelt elevs selvstendighet. Dette innebærer at skolen bidrar til at eleven lærer å lære. For det fjerde skal differensiering utvikle elevenes evne til bevisst sosial læring (Dale, 2008, p. 278).

3.4 Tilpasset opplæring – et fellesskap og en kvalitetsepoke

I denne perioden (2005 -) retter regjeringen økt oppmerksomhet mot utdanning som verktøy for sosial utjevning. Målet er at bedre tilrettelagt opplæring skal hjelpe flere til å lykkes. Begreper som dominerte forrige periode (frihet, fleksibilitet, lokalt handlingsrom, individualisme) dempes kraftig, og erstattes av begreper som likhet, solidaritet og fellesskap. *Igjen* er det tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer som skal være fundamentet for fellesskolen (Kunnskapsdepartementet, (2007-2008)-a). I de politiske dokumentene i denne tiden er derfor hensynet til den enkelte elev balansert mot hensynet til fellesskapet ”*Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring* (St.Melding nr. 16, (2006-2007), p. 76)

Troen på det sosiale fellesskapets positive innvirkning på læringsresultatet er åpenbar. Elevenes aktivitet, motivasjon og utholdenhet er ikke bare avhengig av forventninger om mestring, men også av positiv samhandling med medelevene. Kompetanseutviklingen hos den enkelte skjer i et sosialt arbeidsfellesskap. Det er det sosiale fellesskapet som hever kvaliteten på den enkeltes læringsarbeid (St.Melding nr. 16, (2006-2007)). Regjeringen har ingen tro på at bestemte metoder kan sikre tilpasset opplæring: ”*Det finnes ingen oppskrift på tilpasset opplæring*” (Kunnskapsdepartementet, (2007-2008)-b). God og variert fellesundervisning er veien å gå for å treffe en mangfoldig elevgruppe.

3.5 Tilpasset opplæring – et uklart begrep

Jeg har vist at flere artikler og forskningsprosjekter viser at tilpasset opplæring er et uklart begrep. En omfattende studie gjennomført av Jenssen and Lillejord (2009) viser at en mulig forklaring kan være at det er vanskelig å definere hva tilpasset opplæring er, og hvordan man skal få det til. Kari Bachmann and Haug (2006) skiller mellom en smal og en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Den smale forståelsen (tilnærmingen) er knyttet til en forestilling om at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. De kan iverksettes direkte, og de kan registreres.

Smaltilnærmingen fører ofte til at det settes i gang tiltak overfor enkelte elever, med sikte på å gi dem en god opplæring (Nordahl, 2004). Den vide forståelsen innebærer at tilpasset opplæring er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der. Da er måten undervisningen blir organisert og gjennomført på alene ikke tilstrekkelig eller sikker nok kriterium for om opplæringen er tilpasset eller ikke. Det kreves en mer omfattende og overordnet strategi for skolen og virksomheten som helhet som utgangspunkt for at alle elever skal få en så god opplæring som mulig (Kari Bachmann & Haug, 2006).

Kunnskapsdepartementet ((2007-2008)-b) *kvalitet i skolen*, understreker at tilpasset opplæring skal skje i klasser eller grupper, og at opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læringen skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet. Tilpasset opplæring har vært både formål, prinsipp og virkemiddel men ser ut til å være lite hensiktsmessig, og skaper store utfordringer for lærere og skoleledere. Likevel har flerspråklige elever ikke realisert sitt potensial for læring og utvikling.

Jeg har vist at begreper som integrering, inkludering, individualisering og felleskap og kvalitet er gitt ulikt innhold av forskjellige regjeringer. Det er forståelig at skoleledere og lærere er usikre på hvordan de skal tilpasse opplæringen. Som pedagogisk begrep er det også forståelig at skoleledere og lærere er usikre hvordan det skal oppfattes og derfor operasjonaliserer de på ulike måter. Prinsippet tilpasset opplæring ser ikke ut å bli realisert for alle elever, og det kan være en grunn til at mange elever går ut av grunnskolen uten å få realisert sitt potensial for læring og utvikling.

4 STUDIENS TEORETISK TILNÆRMING

I dette kapitlet vil jeg presentere teorien jeg har valgt og lagt til grunn for undersøkelsen. I teorien vil jeg belyse ulike teoretiske perspektiver på og strategier for ansvarliggjøring. *Studien vil jeg undersøke hvordan skolen ivareta sin plikt om prinsippet tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Fokus er på rektorens rolle.* For å kunne svare på problemstillingen undersøkte jeg mekanismer for ansvarliggjøring, og tar utgangspunkt i Burke (2005) i spørsmålene om hvem og hva er det man skal og bør stå ansvar for i skolen. Videre vil jeg belyse ulike former for ansvarliggjøring, samfunnsmessig ansvarliggjøring, resultatorientert ansvarliggjøring, profesjonell ansvarliggjøring og personlig ansvarliggjøring med utgangspunkt i Sinclair (1995). Et sentralt tema er dilemmaer mellom tillit og makt knyttet til både profesjonell og personlige ansvarliggjøring, og jeg vil drøfte med utgangspunktet i O'Day (2002).

4.1 Ansvarliggjøring i skolen

Begrepet ansvarliggjøring er knyttet til en ambisjon om å fremme kvaliteten i utdanningen (Langfeldt, Elstad, & Hopmann, 2008). Begrepet kan ses på som styringslogikk til å stille andre til ansvar og stå til ansvar. Ansvarliggjøring vil i et overordnet perspektiv være en logikk som ligger til grunn for samspillet mellom stat, skole og offentlig gjennomslag og legitimitet (Langfeldt et al., 2008). Når det gjelder ansvarliggjøring stiller Burke (2005) seks ulike krav til offentlig organisasjoner. For det første må den offentlige organisasjonen vise at de har brukt sin makt på en akseptabel måte. For den andre må de vise at de arbeider for å løse oppdraget til sin organisasjon. For det tredje må de rapportere på resultatene. For det fjerde må de utføre på en effektiv måte ressursene de bruker i forhold til resultater de oppnår. For det femte må de sikre kvaliteten på det arbeidet de har ansvar for. Til sist må de vise at de betjener samfunnets behov (Burke, 2005, p. 2). Det viktigste for Burke er essensiell ansvarliggjøring basert på spørsmålene; *hvem som er ansvarlig over hvem, for hvilke formål, til fordel for hvem med hvilke midler og med hvilke konsekvenser.* Med utgangspunkt i disse spørsmålene konstruerer Burke en modell som består av *institusjoner, offentlighet og statsmakt*. Relasjonen mellom aktørene måtte være preget av en spesiell form for gjensidighet dersom systemet som helhet skal fungere (Langfeldt et al., 2008, p. 41).

Inspirert av Burkes perspektiv på ansvarliggjøring ”*Burkes Accountability Triangel*” (Burke, 2005, p. 23) har jeg utviklet følgende figur ”*Accountability Circle*”, som viser relasjoner mellom de ulike aktørene

Accountability Circle



Figure 1: Accountability Circle laget av Fathia Muse (2014)

Figuren synliggjør relasjoner mellom aktørene, og som kan gi grunn for spenninger og dilemmaer. De tre sirklene henger sammen, derfor må ansvar innenfor en form måtte balanseres i forhold til andre typer av ansvarliggjøring. I denne delen vil jeg gå inn dypere inn i dilemmaene og spenningene mellom aktørene, fordi disse perspektivene kan tydeliggjøre ansvarliggjøring som strategi for å utvikle læring og læringsutbytte for flerspråklige elever. Logikken i hierarkisk ansvarliggjøring er at staten og kommunen er ansvarlig for læreplaner, midler og ressurser. Skoleeieren står til ansvar overfor nasjonal myndighet, rektor står til ansvar overfor skoleeieren, skoleeieren har pålagt rektor gjennom opplæringsloven å gjennomføre prinsippet om tilpasset opplæring. Skolen står til ansvar for læringsutbyttet til flerspråklige elever og medansvar for samfunnsmandater. Læreren står til ansvar overfor rektor, eleven står til ansvar overfor læreren. Flerspråklige elever og foreldre har forventninger til hva skolen skal ta hensyn til. Relasjoner og samspill mellom aktørene spiller en viktig rolle for elevenes lærings og utvikling. Rektor står ansvarlig for å styre og håndtere skolen profesjonelt. Læreren skal tilrettelegge undervisning, utvikle elevens læringsutbytte, og foreldre har medansvar for elevens utvikling.

Profesjonell orientert ansvarliggjøring innebærer å styrke profesjonsorienteringen gjennom mobilisering av lærerne. Skoleledere og systemet må spille på lag med lærernes profesjon. Skoleledere og lærerne bør arbeide og reagere som profesjonelle.

Resultatorientert ansvarliggjøring innebærer også at systemet og myndigheten må støtte, styrke og utvikle og kontrollere skolens resultater. Samfunnsorientert ansvarliggjøring innebærer å styrke skolen til å fremstå som en ansvarlig samfunnsaktør. Det handler om at skolen tar hensyn til brukers verdier og holdninger. Skolen må vise at de er samfunnsorientert. Tillit er viktig i samspillet. I min studie vil jeg undersøke hvordan rektorene og lærerne beskriver og oppfatter sin oppgave og sitt mandat knyttet til ansvaret. Jeg legger vekt på hvordan skolen ivaretar sin plikt om å gi tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Dette er viktig fordi dagens skoler viser bekymringsfull utvikling, og en rekke elever går ut av grunnskolen uten å få realisert sitt potensial for læring og utvikling. I neste avsnitt gjør jeg rede for ulike perspektiver innenfor ansvarliggjøring.

4.2 Ulike perspektiver innenfor ansvarliggjøring

Begrepet ansvarliggjøring kan omfatte en rekke dimensjoner Sinclair (1995) utforsket hvordan etatssjefer beskrev hvordan de sto til ansvar. Hun kom frem til at begrepet er både mangefasettert og fragmentert, og skiller mellom ulike former for ansvarliggjøring.

“ *Political accountability, public accountability, managerial accountability, professional and personal accountability* (Sinclair, 1995, p. 219). Jeg vil videre ta utgangspunkt i Jorunn Møllers begrep «den samfunnsmessige arbeidsplikten», som tar opp i seg Sinclairs begreper. «*Political Accountability & Public Accountability*» (Møller, 2004, p. 176). Å stå til ansvar innenfor en form kan innebære kompromisser i forhold til andre typer av ansvarliggjøring. I neste avsnitt utdyper jeg disse formene for ansvarliggjøring slik jeg finner det hos (Sinclair, 1995) og Møller (2004).

4.3 Samfunnsmessig ansvarliggjøring

Gjennom læreplaner er offentlige skoler gitt et mandat. Samfunnsmessig ansvarliggjøring innebærer at skolen har et ansvar for å gjennomføre det mandatet som samfunnet har gitt. Læreplanen gir rom for fortolkning, og det kan derfor etter all sannsynlighet være ulike måter å oppfatte hvordan man ivaretar og dokumenterer at dette ansvaret er ivaretatt. I sammenheng med dette har jeg sett gjennom mine erfaringer at det er noen skoler gir ikke opplæringstilbud til et tilfredsstillende utbytte for flerspråklige elever, noen rektorer følger ikke opplæringsloven riktig, og de tolker lovteksten urimelig, mens andre melder til sine overordnede om at de mangler ressurser for å kunne arbeide lovlig og noen andre legger flerspråklige elever under en kategori, for eksempler elever med 2.8 vedtak.

Mange skoler med flerspråklige elever er overrepresenterte innfor spesialundervisningen, og i noen skoler behandles flerspråklige elever som funksjonshemmede i skolen.

Pihl (2010) understreker et viktig poeng i sin bok. Er det slik at vi mener at flerspråklige elever har lærevansker rett og slett fordi de er flerspråklige elever? Videre understreker hun at skolen bør legge metoder innen den ordinære undervisningen som tilpasses det etniske mangfoldet. Hvordan rektor og lærere ivaretar den samfunnsmessige ansvarliggjøringen er et viktig fokus i min oppgave.

4.4 Resultatorientert ansvarliggjøring

Ledelse dreier seg om å ta et helhetlig og fullstendig ansvar for at målene blir nådd (Sørhaug, 1996). Skolen står til ansvar overfor overordnet myndighet når det gjelder bruk av ressurser relatert til de resultater man har oppnådd. Denne formen for ansvarliggjøring kan defineres som resultatorientert eller en hierarkisk orientert ansvarsvarliggjøring. I praksis betyr det at rektor må dokumentere skolens resultater overfor sin nærmeste overordnede på kommunenivå (Møller, 2004). I tillegg skal de levere tilstandsrapporter som behandles politisk i kommunene, og deretter sendes til direktoratet. Rektor har rapporteringsplikt til sine overordnede, og plikter å sette i verk tiltak for de som trenger det for å mestre skolen. Staten etablerte et nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen. Skoleporten⁴ er utdanningsdirektoratets nettjenester, der skoler og skoleeiere kan finne relevante og pålitelige data om grunnskoleopplæringen, som omfatter 1-13.

Skoleporten⁵ er en sentral del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Det inneholder informasjon om skolens læringsutbytte, læringsmiljø, ressurser og skolefakta. Alle har tilgang og kan finne skolens opplysninger. Gjennom offentliggjøring av resultater blir skolen og rektor gjort ansvarlig for skolens tilrettelegging av opplæringen og utviklingen av skolens læringsresultater. I min oppgave vil jeg undersøke hvordan skolene bruker informasjon om prøveresultater i arbeidet med å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever.

4.5 Personlig ansvarliggjøring

Den personlige dimensjon er knyttet til de verdiene en selv har, og ikke er villig til å gå på akkord med (Møller, 2004). Hvilke holdninger og innsikt rektorene og lærerne har til flerspråklige elevens og deres foreldre spiller en viktig rolle for å kunne realisere arbeidet

4 Jorrun Møller oversette begrepet "Accountability" til norske "ansvarsplikt". I denne studien har jeg valgt å bruke "ansvarliggjøring".

⁵ www.skoleporten.udir.no

med tilpasset opplæring. Hvordan og hvilke strategier bruker skolen for å samarbeide med foreldre med flerspråklig elever? Hva fremmer eller hindrer elevens læring? For eksempel tilrettelegging av informasjon som er nødvendig, og knyttet til elevens læring. Derfor må rektor ta hensyn til hva som fremmer samarbeidet med foreldrene til flerspråklige elever. I dennes sammenheng legger jeg vekt på å undersøke rektorenes og lærerens holdninger og innsikter knyttet til flerspråklige elever og deres foreldre.

I neste avsnitt går jeg nærmere inn på Sinclair og O' Days perspektiv om hvordan hun tolker profesjonell ansvarliggjøring i skolen.

4.6 Profesjonell ansvarliggjøring

Den profesjonelle ansvarsføring skal ivaretas innenfor profesjonen selv, og handler om skoleledernes og lærerens kollektive ansvar for å gi elevene opplæring av høy kvalitet. For å ivareta en profesjonell ansvarsføring på en god måte bør tilsatte i skolen legge til rette for en kontinuerlig undersøkelse og samtale, både om hva som kjennetegner god praksis og hvordan egen praksis står i forhold til de utfordringene skolen har. Spesielt undersøker jeg rektorens ansvarliggjøringsstrategier. O'Day (2002) undersøkte ansvarliggjøringsmekanismer i noen amerikanske skoler, og hun uttrykker at skolen må være enhet for ansvarliggjøring.

“Take the school as the unit of accountability and seek to improve student by improving the functioning of the school organization (O'Day, 2002, p. 293).

Hun viser hvordan informasjon flyter gjennom komplekse system, med den forståelse at informasjon, og dens eksistens og bruk, er nøkkel til å forbedre skolen. Hun mener ansvarliggjøring vil føre til forbedring hvis man setter fokus på informasjon som er relevant til undervisning og læring. For at informasjonen skal være nyttig må aktørene ha adgang til informasjonen. Dette krever både motivasjon og ressurser. Videre beskriver hun at det er viktig å bygge et kunnskapsgrunnlag som er nødvendig, og det er viktig å tolke informasjonen for å forbedre i praksis. Hun understreker profesjonell ansvarliggjøring som et mulig alternativ og beskriver at kombinasjonen av administrative/byråkratisk og profesjonell ansvarliggjøring er den mest lovende metode for fremme organisatorisk læring og forbedring i skoler.

I sin artikkel sier O'Day (2002) følgende; Profesjonell ansvarliggjøring er rotfestet i antagelsen om at undervisningen er for kompleks, og aktivitet må være underlagt byråkratisk definerte regler og rutiner. Effektiv undervisning hviler på fagfolk som må anskaffe spesialisert kunnskap og ferdigheter for å være i stand til å bruke disse kunnskapene og ferdighetene til bestemte kontekster der de arbeider. Den nødvendige kunnskap er nedfelt i

profesjonelt fastsatte standarder for praksis, og profesjonell ansvarliggjøring omfatter medlemmer av de yrker forutsatt at ansvar for definisjon og håndhevelse av disse standardene (O'Day, 2002). I denne studien undersøker jeg standarder for praksis, strategier, prosedyrer, rutiner og samarbeidsmåter.

O'Day fremhever at profesjonell ansvarliggjøring kan deles i tre; *For det første*, profesjonell ansvarliggjøring sentrert i prosessen med instruksjon og fokus samarbeid med lærere og samhandling med elever med instruksjon. *For det andre*, fokus på profesjonell ansvarliggjøring er å sikre at lærere innhenter og bruker kunnskap og ferdigheter som er nødvendige for effektiv praksis. *Det tredje*, profesjonell ansvarliggjøring innebærer normer for profesjonell utveksling (O'Day, 2002). Disse normene er for å plassere behovene til elevene i sentrum av profesjonelt arbeid. Samarbeid med andre kollegaer for å løse disse behovene og sikre vedlikehold av standarder for praksis og forpliktelser til forbedring av praksis er en del av profesjonell ansvarliggjøring. I sammenheng med dette undersøker jeg hvilke muligheter lærerne har for å øke sin kompetanse når det gjelder undervisning for flerspråklige elever, og hvordan ledelsen samarbeider med kollegaer og etablerer samarbeidsarenaer for å drøfte behovene til elevene har og til den pedagogiske utfordring.

Profesjonell ansvarliggjøring på skolen skal bidra til å løse problemer på et profesjonelt grunnlag, og er mer produktiv enn hva som er mulig i en byråkratisk modell. Skolen må ta hensyn til tre ting. *For det første*, for individer og kollektive må man vurdere resultater og tilpasse sine strategier. Informasjon må være tilgjengelig, både når det gjelder elevenes læringsutbytte (achievement) og lærerens og skoleledelsens strategier. *For det andre*, når det gjelder tilbakemelding må det være samsvar mellom informasjonens formål og bruk. *Det tredje*, informasjon i komplekse systemer stammer fra samhandling, og systemer bør fremme forbindelsene innen og mellom avdelinger for å legge til rette for tilgang til og refleksjon om informasjon som er relevant for undervisning og læring (O'Day, 2002).

I profesjonell ansvarlighet rettes oppmerksomhet både mot opplæringspraksis (strategier) og mot læreres kollektive ansvar for elevens læringsutbytte (resultater). Generering av normer for samarbeid rundt instruksjon for å forbedre mønstre for samhandling i skolen kan bidra til spredning av informasjon om både praksis og av effektive strategier, basert på analyse av informasjonen. Dermed skapes koblinger mellom bestemte strategier og deres effekter (O'Day, 2002). I forhold til dette undersøker jeg skolens resultater som kollektivt ansvar, både i forhold til planlegging av videre arbeid og hvilke strategier og tiltak settes for elever som er under den kritiske grense. En måte er å kombinere den byråkratiske og den profesjonelle ansvarliggjøring i skolen vil være nyttig for å skape et miljø som kan

fremme langsiktig forbedring i skolen. Det motiverer individer og fellesskap gjennom individuelle samtaler og fellesmøter og bygger kunnskapsgrunnlag for gyldige tolkninger av informasjon, slik at man kan sette inn ressurser der de er mest nødvendig.

Kombinasjonen løser også de tre underliggende problemer og spenninger i skolen. Problemene gjelder samspillet mellom det kollektive ansvar for skolen og den nødvendige endring i handlingen hos individer i den enheten. I tillegg til profesjonell ansvarliggjøring i skolen styrker koblinger mellom individuelle lærere og deres skoler for å fremme samhandling rundt felles arbeid, en følelse av felles mål og identitet som medlemmer av skolen og samfunnet. Disse båndene øker den enkeltes motivasjon til å handle i samsvar med samfunnets kollektivt definert oppgave (O'Day, 2002).

Jeg vil knytte dette til figur 1 "Accountability Circle"- modellen som jeg utviklet med utgangspunktet i Burkes arbeid. Det karakteriserer hvordan relasjoner mellom aktører henger sammen og dermed må balanseres. Ansvar må alltid være gjensidig, som en relasjon. På denne bakgrunnen belyser jeg hvordan aktørens ansvar, både individuelt og kollektivt fører til elevenes læringsutbytte.

O'Day (2002). peker på tre hovedproblemer som skolen må ta hensyn til hvis den ønsker å gjennomføre organisatoriske endringer. Hun fremstiller dette på følgende måte; *Den første* av disse problemene angår forholdet mellom den kollektive ansvarlighet og individuell handling.

"The school is the unit of intervention, yet the individual is the unit of action."

Hun mener skolen består av individer, og i den grad nødvendige endring innebærer endring i oppførselen til medlemmer av organisasjonen må det skje endringer på individnivå og pekte på.

"The de-privatization of practice through sharing of students work and teacher strategies, as well as inter class visitations, provide a mechanism for developing and enforcing common standards of practice" (O'Day, 2002, p. 320).

Det andre som skolen må ta hensyn til er ekstern kontroll som søker å påvirke interne operasjoner. O'Day skriver at skolen er festet i større systemer og miljøer som påvirker fra utsiden på hva som skjer inne i skolen. Profesjonell ansvarliggjøring påvirker utviklingen av interne normer som bidrar til å forbedre elevenes læring (O'Day, 2002). *Det tredje* problemet er at informasjon både kan være problematisk i skolen og fundamental for forbedring. (O'Day, 2002). Et godt eksempel er at begrepet tilpasset opplæring har vært uklar, og at det er nødvendig å drøfte og tydeliggjøres slik at alle skoleledere og lærere får samme oppfatning av

begrepet, og det er klart at forståelse av begrepet er relevant og kan være nøkkel til forbedring. Til slutt, profesjonell ansvarliggjøring legger spesielt vekt på å utvikle kunnskaper som er nødvendig for tolkning av informasjon, slik at en gjennomtenkt kombinasjon av byråkratiske og profesjonell ansvarliggjøring genereres og skolen har et godt grunnlag for sin utvikling (O'Day, 2002).

4.6.1 Balanse mellom makt og tillit

Spenningene mellom makt og tillit er knyttet både personlig ansvarliggjøring og profesjonell ansvarliggjøring. Profesjonell ansvarliggjøring basert på hvordan ledere samarbeider og ledes for de som skal ansvarliggjøres. Det er også knyttet til personlig ansvarliggjøring som er grunnlagt i holdningene og innsikter ledelsen, lærere, elever og foreldrene har. Det kan forsterke både avstand eller nærhet mellom aktørene. Derfor krever det evne til å skape tillit og utøve den formelle autoritet som leder på en akseptabel måte. Utfordringer ligger hvordan ledelse hviler på gjensidighet mellom de som blir ledet og den som leder. Makt er basert på andres tillit (Sørhaug, 1996). Å oppnå andres tillit er helt grunnleggende for en skoleleders maktposisjon (Møller, 2004, p. 15). Betydningen av et godt samarbeid med ulike aktører kan påvirke det en leder gjør, og kan være en nøkkel til utvikling for en organisasjon. Dermed er det å bygge tillitsrelasjoner en viktig strategi for samspill mellom ulike aktører.

Sørhaug (1996) viser i sin bok om ledelse er det samtidig en evig balanse mellom makt og tillit, makt og tillit både truer og forutsetter hverandres eksistens og ledelses funksjon befinner seg i krysningspunktet for en motsetningsfylt avhengighet er mellom makt og tillit.

Tillit er alltid gjensidig, mens makt har en kapasitet for ensidighet. En leder som baserer seg på ensidig makt, kan ikke sikre produksjon på langt sikt, fordi autoriteten da spiser opp seg selv. Når du har tillit til personer, gir du dem også et større handlingsrom og dermed mer makt (Møller, 2004). Sørhaug beskriver i sin bok om tillit: "Tillit - For det første dreier det seg om å stole på hendelser som ennå ikke har skjedd, og for det andre må man stole på andres viljesliv, dvs, på forhold som man aldri kan ha direkte kjennskap til innholdet i. Tillit forutsetter dermed fundamentalt sett seg selv." (Sørhaug, 1996, p. 22).

Mens makt beskrives som "Det dreier seg om kapasiteter i personer og institusjoner som får folk til å gjøre ting de (sannsynligvis) ellers ikke ville ha gjort. Et slikt potensial foreligger i alle sosiale situasjoner, og det kan finnes i både ting og ideer, språk og handlinger, strukturer og prosesser" (Sørhaug, 1996, p. 22).

Tillit betyr å gi uten å være sikker på å få noe tilbake. Det er en slags kreditt, hvor du blotter brystet og tar sjansen på at den andre er til å stole på. Å ha tillit bygger gjerne på en blanding av fornuft og følelse. Vi kan få en følelse av at folk er til å stole på, eller en følelse av hva som er riktig å gjøre i visse situasjoner (Møller, 2004). Tillitsforhold er alltid paradoksale, de forutsetter seg selv fordi de består i gjensidige forventninger til noe som ennå ikke er realisert, og som derfor bare har sin eksistens i kraft av disse forventningene.

Å be om tillit er alltid prekært fordi det åpner muligheten for at den ikke finnes og derfor ikke kan gis. Dette er noe som oppstår gjennom samhandling med andre, og som man blir gitt av andre. Det kan rett og slett ikke erverves alene. Det er rimelig enkelt å innse at makt alltid truer tillit. Har man makt, kan man alltid overkjøre behovet for tillit og tvinge fram ønskete handlinger hos andre (Sørhaug, 1996). Hvis tilliten forsvinner eller misbrukes, er det bare hierarkier som er i stand til å stoppe (Sørhaug, 1996) For å stabilisere situasjonen må tillit etableres igjen og igjen, som ansikt-til-ansikt relasjon. Det er derfor viktig å undersøke hvordan tillit opprettes i relasjonen mellom aktørene.

5 METODE

5.1 Kvalitativ forskning

I samfunnsforskning fremskaffes kunnskap på forskjellige måter. Forskningsmetode handler om å finne svar på de spørsmålene vi stiller. I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for valg av forskningsmetode. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer er et mål (Kvale, Brinkmann, Rygge, & Anderssen, 2009). I denne kvalitative undersøkelsen valgte jeg intervju som metode. Formålet med intervjuet er å forstå sider ved informantens dagligliv utfra deres perspektiv, og på den bakgrunnen kunne belyse ledelse av tilpasset opplæring i en flerspråklig skole.

5.1.1 Valg av skoler og informanter

Jeg tok utgangspunktet i følgende kriterier for valg av skoler:

- Begge skolene er grunnskoler 1-7. trinn som har flerspråklige elever.
 - Jeg ønsket en skole over 50 % flerspråklige elever, den andre har mindre 50 % flerspråklige elever.
 - Jeg valgte å intervju rektorer og fire lærere på hver skole, satt sammen på tvers av trinn, totalt åtte lærere. Lærerne representerer ulike trinn 2,3,4 og 5. trinn
- Av praktiske grunner ble utvalget likevel at begge skolene har over 50 % flerspråklige elever og en av skolene var 1-10 trinn. Antall informanter gikk som planlagt, med unntak av en lærer som kunne ikke delta intervjudagen.

5.1.2 Individuelle intervjuer og gruppeintervjuer

Et kvalitativt forskningsintervju bygger på dagliglivets samtaler og kan forstås som en profesjonell samtale. Intervjuet der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuende (Kvale et al., 2009) Det var dermed en fordel at jeg har nærhet til det jeg studerte. I det individuelle intervjuet ønsker jeg å få fram den enkelte respondents holdninger og erfaringer og individuelle synspunkter. Fokusgruppe er en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer. Hensikten med gruppeintervjuet var kunnskapsgenerering. Den undersøkelsen hadde til hensikt å få frem rektorens og fokusgruppens perspektiver, og høre dem snakke med om sine erfaringer. På denne måten oppnår jeg med gruppeintervjuet å få studert hverdagslivfenomen i et felles, kollektivt perspektiv. Den store fordelen med

gruppeintervju er at gruppedynamikken kan gi en synergieffekt. Forskerens spørsmål utløser samhandling i gruppen, og det er denne samhandlingen mellom deltakerne som stimulerer ideer, tanker, minner. Gruppedeltakerne hjelper hverandre med å tenke og å huske erfaringer og hendelser. De sjekker sine egne erfaringer mot andres, retter på og supplerer hverandres historier. Når de hører andre snakke, kan de få klargjort sine egne meninger. Fordeler med fokusgruppe kan gi tilgang og resultatrik til flere informanternes synspunkter på et tema. Ulemper med gruppeintervju er at enkelte informanter kan dominere, og kan hindre at andre slipper til med sine synspunkter. Det kan være at det ikke blir lett å snakke om ubehagelige opplevelser foran andre.

5.1.3 Intervjuguiden og gjennomføring av intervjuene

Intervjuguiden kan inneholde en oversikt over temaer som skal dekkes, og forslag til spørsmål (Kvale et al., 2009). Som forsker hadde jeg oversikt over temaer klare på forhånd, og utformet en intervjuguide som beregnet på ca. en times samtale (se vedlegg 2). Etter at rektorene takket ja til å delta hadde jeg sendt intervjuguiden på e-post på forhånd og rektorene sendte brevet videre til lærerne. Jeg fikk inntrykk av at nesten alle informantene var forberedt til intervjuene. Jeg vektla å skape gode stemninger og bygge en gjensidig tillit i starten og under intervjuet. Før intervjuene ble gjennomført, informerte jeg informantene at de kunne trekke seg når som helst, data blir slettet ved studiets slutt. Anonymiteten er ivarettatt og konfidensialitet av data og intervjupersonene. Jeg opplevde rektorene som veldig imøtekommende. De var engasjerte i samtalen. Samtalen gikk nesten av seg selv, under noen spørsmål stilte jeg oppfølgingsspørsmål slik informantene fikk utdypet det jeg mente og det var vel heller for at jeg skulle få bedre forståelse av hva de sa. Det var en hyggelig stemning både hos rektorer og fokusgrupper.

5.1.4 Transkribering av intervjudata

De fire intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og varte en time hver. Etter at intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg dem til tekstfiler ved bruk av Hypertranscribe. Transkriberingen var omfattende arbeid. Jeg valgte å skrive av ordrett det som ble sagt i intervjuene, slik at det som står referert i studien er det som faktisk ble sagt. Det var nødvendig å gruppere utsagnene tematisk for å kunne belyse problemstillingene. Det har også vært viktig å systematisere utsagnene fordi informantene utalte seg i flere parallelle samtaler hvor ett utsagn kan være knyttet til et annet tema som har vært presentert tidligere. Derfor organiserte jeg først individuelle utsagn og konkrete opplysninger om hva og hvem som har

utalte seg (se vedlegg 4). Deretter forsøkte jeg å fange opp hvilke opplysninger som framkom som et samlet uttrykk fra fokusgruppene og rektorene knyttet til problemstillingen.

5.1.5 Bearbeiding og analyse av data - kategoribasert analyse

Hensikten med analysen er å komme til en helhetlig forståelse. Det finnes ulike måter å analysere resultater av en åpen samtale noen eksempelet er en kategoribasert analyse, en diskursanalyse og en narrativ analyse (Holter & Kalleberg, 2002). I denne undersøkelsen valgte jeg kategoribasert analyse. Denne innebærer at forskeren finner frem i intervjueteksten til kategorier av prosesser i forhold til de teoretiske interesser forskeren har. Det er flere forskjellige kategoribaserte måter å ordne på. De fleste forskere bruker en tre-trinnprosess til å utforme sine kategorier. En første gjennomlesning gir et helhetsinntrykk av hvert intervju eller hver informant. Dernest følger en lesning der alle innfall til kategorier noteres. Disse innfallene bygger på teorien og forforståelsen av problemstillingen. Ved tredje og siste lesning utarbeides et kortet kasus av hvert intervju (Holter & Kalleberg, 2002). I mitt tilfelle brukte jeg tematisk strukturanalyse, hvor jeg lagde hovedtemaer i planleggingsfasen og deretter bearbeidet intervjuetekstene ved hjelp av Hyperresearch, for eksempel tekstsortering under et tema både for hver informantens opplysning og fokusgruppens opplysninger. Målet var å utvikle kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av de opplevelse og handlinger som undersøkes (Kvale et al., 2009). Disse temaene som er knyttet til forskningstema og problemstillingene bruker jeg som struktur i kapittel seks. Videre for å kunne se tydelig og belyse hva det egentlig mente av de begrepene og opplysningene, drøfter jeg ved hjelp av teoriene som jeg valgt og tidligere forskning.

5.1.6 Forskningsetiske hensyn

Forskeren må i planleggingen av metoder også ta hensyn til forskningsetiske krav og de kan ordnes i tre grupper, nemlig overfor individene og gruppene som studeres, overfor forskersamfunnet og overfor samfunnet mer allment. Kriteriene i den første gruppen fokuserer på tre forhold. For det første kreves informert samtykke. Med det menes at informantene skal gis skikkelig informasjon om hva de skal delta i, og at de fritt kan trekke seg fra undersøkelsen senere. Videre kreves det at opplysningene om informantene skal behandles anonymt/konfidensielt. Det tredje krevet innebærer at informantene ikke skal utsettes for uforsvarlig belastning for eksempel å stille sensitive spørsmål (Lund & Haugen, 2006, p. 11). I mitt tilfelle, for å få tilgang til feltet og informantene, sendte jeg en søknad til NSD for godkjenning i samarbeid med min veileder. NSD har retningslinjer når det gjelder etiske

hensyn, og jeg har fulgt de retningslinjene. Verken skolen eller personer kan kjennes igjen. Jeg kontaktet utvalgt skolene per telefon og sendte informasjonsbrev per epost, med informasjon om hensikten med forskningen. Rektorene samtykket både muntlig og skriftlig (e-post). Som forsker forsikret jeg meg om at informantene hadde lest informasjonsbrev om studien.

5.1.7 Reliabilitet og validitet

Formålet med undersøkelsen er å få ny innsikt og ny informasjon. I følge Kleven er validitet et uttrykk for i hvilken grad det er samsvar mellom det teoretiske begrep og planlagt operasjonalisering. Validitet handler om gyldigheten at man samler inn data som er relevant i forhold til problemstillingen gjennom de ulike faser i prosessen, i planleggingen, gjennomføringen og analysen. Ved reliabilitet er det spørsmål om i hvilken grad undersøkelsen er pålitelig. I følge Grønmo (2004) innebærer reliabilitet og troverdighet at de empiriske funn som presenteres, er basert på data om faktiske forhold, og at disse data ikke bygger på forskerens rent subjektive skjønn eller skyldes tilfeldige omstendigheter, etablerte forutsetninger og framgangsmåter i det undersøkelsesopplegget som er benyttet. Mine samlingsdata viser at det er liten grad av sprikende opplysninger mellom dem, og dette kan være med på å forsterke påliteligheten. Analysen av data har jeg gjort på bakgrunn av funnene, og har forsøkt å se sammenheng med tidligere forskningen og teorien. Jeg har samlet inn og behandlet mine data med nøyaktighet og forsøkte å rette på feil som har oppstått underveis i prosessen. Underveis i intervjuene benyttet jeg også muligheten til å dobbeltsjekke og gå inn dypere informantens utsagn, gjennom å stille konkrete oppfølgingsspørsmål, dersom det var nødvendig. Derfor har jeg fått pålitelige svar. Svarene ble kategorisert under temaer. Jeg valgte ut relevant teori i forhold til mitt forskningstema og min problemstilling. I problemstillingen benyttet jeg kvalitativ tilnærming, dermed fikk jeg detaljert, pålitelig og relevant informasjon fra mine informanter til å besvare problemstillingen.. Når det gjelder generalisering av mine resultater kan de ikke generaliseres til alle skoler med flerspråklige elever. Hensikten er å gi et innblikk for tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Dette er en viktig felt å utforske videre. Videre forskning som inkluderer foreldrenes og elevenes stemme vil kunne gi informasjon som ytterligere kan belyse problemstillingen.

6 PRESENTASJON AV EMPIRISK MATERIALE

I dette kapittelet presenterer jeg det empiriske datamaterialet fra skole A og skole B. Presentasjonen er strukturert etter de hovedtemaene som jeg ble brukt intervjuguiden. I tillegg har jeg hatt undertemaer som jeg viser i tabellen som vedlegg. Jeg har valgt å presentere og drøfte utsagnene både fokusgrupper og rektorene. Rekkefølgen på informantene er plassert fordelt etter skole A og skole B, lærerne brukte jeg med tall som viser hvilke trinn læreren tilhører. På grunn av omfang kan jeg ikke presentere all informasjon som informantene har uttalt seg om, men jeg har valgt det som er mest relevant til min problemstilling og forskningsspørsmålet. Informantene regnet flerspråklige elever som de som er norskfødte med minoritetsspråklige foreldre eller innvandrere selv. Jeg vil i første avsnitt beskrive jeg fakta om de to skolene som jeg ble intervjuet, rektorens kunnskap og kompetanse som skoleledere.

6.1 Fakta om to skoler

6.1.1 Beskrivelse av skole A

Skole A er en mellomstor skole rundt ca. 600 elever og omkring 106 ansatte. Skolen er kombinert barn og ungdomsskole (1-10 trinn). I tillegg har skolen en spesialavdeling. Skolen ligger i den nordøstlige delen av fylket. Hvorav ca. 80 % er flerspråklige elever og antall språket oppgis ca. 50-60. Skolen samarbeider med lokalmiljø og høgschooler og universiteter. Den er en utviklingsorientert og kjennetegnes av godt skolemiljø. Lederoppgaver er delegert til avdelingsledere og har fire avdelingsledere. Noen av kontaktlærerne og to av skolelederne har flerspråklig bakgrunn. Skolens resultater i nasjonale prøver, for eksempel på lesning, skårer elevene ganske bra og rektor var veldig fornøyd med resultatene de siste årene. Rektor har den formelle kompetanse både som lærer og skoleleder, og har også lang erfaring fra flerkulturelle skoler. Rektor er i slutten av sin karriere. Skolens visjon er inkluderende skole for alle.

6.1.2 Beskrivelse av skole B

Skolen ligger samme fylket som skole A. Skolen er en barneskole (1-7 trinn), rundt 250 elever og omkring 100 ansatte. Det er ca. 60-65 % flerspråklige elever. I tillegg har skolen mottaksklasser. Mottaksklasser er en overgangsordning for nyankomne elever, og er et tilbud før elevene starter i vanlige klasser. Rektor er midtveis i sin karriere som skoleleder. Rektor har også den formelle utdanning både som lærer og som skoleleder. Skolen har to

assisterende, en inspektør og sosiallærer og noen av kontaktlærerne har flerspråklig bakgrunn. Rektor har gitt uttrykk at han har jobbet lang skoler med flerspråklige elever. Neste avsnitt handler om hvordan informantene forståelse av begrepet tilpasset opplæring.

6.2 Prinsippet og begrepet tilpasset opplæring

Alle informantene oppfatter tilpasset opplæring som et viktig prinsipp, en plikt og lov bestemt. Skolens oppgave er å gi eleven rett opplæring til rett tiden. Denne støtter intensjon i lovteksten som må ha tilpasset opplæring forstår som et generelt prinsipp som bør realiseres. Jeg viser i kapittel tre at begrepet tilpasset opplæring har fremstått som svært ullent fordi det ble gjentatt i flere dokumenter at tilpasset opplæring forstått som overordnet spesialundervisning. Samtidig ble de to begrepene brukt om hverandre, og til dels som synonymer. Uttalelsene nedenfor viser at rektorene i denne undersøkelsen skiller mellom tilpasset opplæring og spesial undervisning. Rektor uttrykte tilpasset opplæring slik;

”Jeg synes det er viktig å skille mellom den som er tilpasset opplæring og den som egentlig gjelder alle. Alle har rett tilpasset opplæring til forskjell fra spesial undervisning som er noe annet i fører til enkelt vedtak om avvik fra lærers plan”(RA).

Lærerne uttrykte også at tilpasset opplæring er at lærerne tilrettelegger av undervisningen for elevene i skolehverdagen. Dette er et uttrykk som viser at tilpasset opplæring ikke er noe på siden av det lærer egentlig driver med men noe som er inkludert i skolehverdagen. En lærer på samme skole uttrykker det slik;

”Da tenker jeg tilpasset opplæring da ser du på, hva eleven kan, hva de trenger hjelp til, og hvilken utfordring, fordi jo noen trenger mer. Det gjelder middelbart hverdag at du venter alle skal ligge der. Det er alltid noen som strever da må de få til lettere oppgaver, mer oppfølging hvis det er mulig og de som trenger vanskelige ting og pinse på får også”.(L2A)

I Opplæringsloven er tilpasset opplæring omtalt som et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring, med sterk vektlegging av at det skal skje innenfor en felleskapsramme. Innenfor rammen av klasseundervisning bør den enkelte lærer i det omfang, søke å tilpasse undervisningene til den enkelte elev. Det er knyttet til den ordinære opplæring. Både rektorene og læreren tar hensyn til å tilrettelegge og følge opp elevene sine. Som legger grunn til all opplæringen. I sammenheng med dette uttrykte en lærer ved skole A slik;

”Ingen barn trenger å sitte der med arbeid som er umulig for dem å gjennomføre (...) at det er alt vanskelig. Det er at når de får (...) de må kunne mestre, alle må føle til å mestre på oppgavene de har. Derfor må bli tilrettelegge så at de kan mestre”. (L3A).

Når det gjelder pedagogisk tilrettelegging viser sitatet at denne læreren har evne til å gi et variert tilbud til den samlende klassen og planlegger på forhånd oppgavene som gjør mulig for elevene at de kunne mestre. Rektor ved skole B uttrykket også begrepet tilpasset opplæring slik.

”Tilpasset opplæring betyr å gi eleven rett opplæring til rett tiden i skoleløpet, det er klart at tilpasset opplæring er lov bestemt. Slik at det er ikke noe, vi kan være la være gjøre. Vi er nødt til gi tilpasset oppgaver. Vi har utfordringer i fører til elevens nivå, det slik at elevene utgangspunktet tilhører en klasse”. (RB)

I denne uttalelsen understreker rektoren at det er viktig å gi tilpasset opplæring til den enkelte elev når det er trengtes og at det må ikke ventes lenge. Rektoren bekreftet at tilpasset opplæring er lovbestemt og de er nødvendige til å gi tilpasset opplæring. Denne støtter intensjonen av opplæringsloven. En lærer ved samme skole sier;

”Tilpasset opplæring er det at hvert enkelt barn skal ha undervisning som passer til seg, det er jo målet. Så godt så du kan (...), så lang tid vi kan, i fører til våre ressurser”. (L3B)

Den læreren pekte på at skolens ressurser spiller en viktig rolle for å gi tilpasset opplæring, så mener hun, så lenge skolen har ressurser kan de jobbe med. Tilpasset opplæring handler om både personlig, sosial utvikling og faglig læring. Det viser seg at de to rektorene og lærerne har god forståelse hva tilpasset opplæring innebærer, de oppfatter det samme og har felles tenkning, de operasjonaliserer tilpasset opplæringen med vekt på en felles oppfatting. Neste avsnitt vil vise hvordan rektorer og lærere oppfatter, gjennomfører og håndterer plikten knyttet til perspektiver som felleskap, inkludering og individualisering.

6.2.1 Felleskap og inkludering versus individualisering

Informantene mener at elevene har muligheter til å utvikle sin læring gjennom tilpasset opplæring og når de er sammen med andre elever. Sitatene nedenfor viser jeg at informantene på begge skolene oppfatter begrepet tilpasset opplæring som politisk begrep som felleskap og inkludering og som pedagogisk begrep for å tilrettelegge av undervisningen for elever.

Rektor ved skole A uttrykket det slik;

”Vi har elever når de kommer hit, så nesten ikke kan norsk i det hele tatt også er det elever som har foreldre med norsk bakgrunn, også er det elever som andre generasjon og tredje generasjon med innvandrere bakgrunn som har utmerket norsk, men hele inngangsbilletten er å kunne lese og skrive med forståelse, innsikt forståelse og da vi klar er nødt til å drive mye tilpasset opplæring”. (RA)

Denne uttalelsen viser at rektor forstår at tilpasset opplæring er noe som gjelder alle og på alle områder uavhengig av elevens evner, forutsetninger, bakgrunn, bosted, språklige og kulturelle minoriteter, og dermed forventes lærerne å gi tilpasset opplæring innenfor rammen. Samtidig, gjennom samspill mellom elevene, ligger bunnen for politiske begrep som felleskap og inkludering. Rektor A mener at når alle elevene er i en klasse der alle lesere, skriver og deltar samme aktiviteter gjennom samspill og samhandling er de inkluderte i felleskapet. På samme måte mente rektor ved skole B at det er viktig å gi tilpasset opplæring innenfor en felleskap. Rektor uttrykker det slik;

”Det er veldig viktig å gi tilpasset opplæring når elevene kommer og starte første klasse, er det elever som kan ikke noe norsk og det er elever som litt kjent med skole, det er elever som har gått barnehage og ganske godt kjent med skolen, der er eleven som har vært barnehage og har lært å lese og skrive. Når de blir smelt en klasse og inngå at alle skal sitte og skal lære bokstaven A første skoledag, så går vi rett etter stasjon undervisning (TIEY)⁶” som gjør at vi kan gi tilpasset opplæringen i klasserommet, i fører til den nivå elevene er og det gjør fagundervisning slik den blir ikke kjedelig de som er flinke”. (RB)

I følge rektoren skolen bruker stasjon undervisning (TIEY) som skal gi mulighet til å tilrettelegge for alle elever i innenfor klassens ramme. Dette er et virkemiddel som kan gi rom for mangfold i en inkluderende fellesskole. Ut fra felleskap og inkluderingsperspektiv kan samspill, relasjoner og sosial samhandling innebærer også når det gjelder den vide tilnærmingen. Rektoren ved skole A uttrykker et tydelig inkluderingsperspektiv slik;

”Alle viktigste hele læringsprosessene må da jo være å ivareta folks verdighet og at vi som skole ikke trække på noe. Det må vi aldri gjøre. Folks verdighet. Jeg tenker at vi må være inkluderende. Da er jo best mulig faglig kompetanse på ungene våre i fører til som skjer i livet. Vi kan være harmoniske mennesker som virkelig vet hvordan det er å ivareta på folks verdighet” (RA).

6 TIEY ”Tidlig Innsats - Early Years” er et helhetlig opplæringsprogram for 1-4 trinn som Utdanningsetaten har satset siden 2008. TIEY har sin bakgrunn i «Early Years Literacy and Numeracy Program» som ble utviklet ved universitet i Auckland på New Zealand tidlig 70 tallet. Primærmålgruppen var eleven med et annet morsmål i enn engelsk. Elevene jobber grupper og de får tilrettelegg opplegg etter nivå. Utdanningsetaten (2008).

Her uttaler rektor seg i tråd med den politiske ideologien om inkludering. Jeg finner denne tilnærmingen igjen i skolens visjon om en inkluderende skole. På samme spørsmål uttrykte rektor ved skole B slik;

”Jeg tenker tilpasset opplæring i en felleskap også vil si det krever mye av lærere, det er slik at alle elever på vår skole får en opplæringsplan. Som jeg legger til at tilpasset opplæring er innen en felleskap og tilhører en klasse. Selv om flinkeste elevene skal ha tilpasset opplæring, det er klart at elever med annen språklig bakgrunn får et tiltak for å sikre gjennom et vedtak og det er enkelt vedtak som kan påklages”. (RB)

Uttalelsen viser at rektor ved skole B bekreftet at hver enkelte elever har sin opplæringsplan som kreves vedtak § 2.8⁷ vedtak ”om særskilt norsk opplæring” eller § 5.1 vedtak ”om spesialundervisning”. I intervjuet ba jeg rektoren å gi konkrete eksempler på hvordan de tilrettelegger elever som ikke har vedtak. Rektor understreker elever som ikke har vedtak får tilpasset opplæring gjennom IUP⁸ - individuelle utviklingsplan, der læreren setter en periode plan for hver enkelt elev og skriver hva eleven skal jobbe videre. Det er klart at skolen benytter ulike prosedyrer og IUP for gi tilpasset opplæring. Det kan tolkes som en smal tilnærming på tilpasset opplæring, som legger vekt på individualisering av opplæringen ved individuell utviklingsplaner og differensiering mot til individet. Videre uttrykte rektoren ved skole B slik;

”Etter 4. trinn jobber lærerne i team og de samarbeider om det faglige opplegget, det er slik læreplanen ikke sier noe om hvert enkelt trinn, men sier noe om forskjellige at man tilrettelegger etter fjerde, sjuende trinn, og det betyr at målene er brudene på trinn om det enkelte fag (...) Der er lærerens jobb å gjøre det”(RB).

7 Opplæringsloven § 2-8 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter har følgende ordlyd; opplæringsloven § 2-8 første ledd at elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kunnskap i norsk til å følge den ordinære opplæringen i skolen. På samme måte som spesialundervisningen er særskilt språkopplæring en rett men ikke en plikt for den enkelte eleven. Bestemmelsen krever en individuell vurdering av den enkelte elevs behov. Opplæringen skal tilbys ved den skolen eleven går på. Innenfor dagens regelverk er den særskilte tilretteleggingen kun knyttet til norskfaget

8 IUP - er en individuell utviklingsplan og er et verktøy som benyttes til ”skriftlig vurdering” på barnetrinnet som omfatter fagene, matematikk, engelsk, naturfag og norsk. Det er et periode plan som viser oppsummering av periode og planen om hva eleven skal jobbe videre. Den enkelt skoler velger selv om skolen vil benytte dette verktøy i sitt vurderingsarbeid eller ikke.

Undersøkelsen viser at lærerne ved skole B har stor frihet, frie arbeidsformer og handlingsrom for å tilrettelegge sin undervisning og organisere den i forhold til ressurser de har. Lærer 5 ved skolen B uttrykte det slik;

”Tilpasset opplæring kan åpne for individualisering av undervisningen, metodikken jeg ser kan man individualisere tilpasset opplæring for at barn skal bli en del felleskapet, om man ønsker etterhvert at alle skal finne (...) minste fellesgrunnlag såpass at alle skal være tilstede i samme klasse. Så individualisering er en del av fellesskapsprosessen. Det er noen barn som trenger litt ekstra hjelp for å kunne være en del av felleskapet. Der alle skal under i en felleskap i fagligsett”. (L5B).

Dette utsagnet tyder på en smal tilnærming som legger vekt på individualisering som en del av fellesskapsprosessen. Neste avsnitt handler om tilpasset opplæring som integrering og differensiering og hvordan informantene oppfatter de to begrepene.

6.2.2 Integrering og differensiering

En av informantene ved skole B sier at skolen er mer opptatt av den faglige utviklingen og mindre opptatt av den sosiale og personlige utviklingen. En annen informant beskrev hvor viktig det er å ivareta alle elever og påpekte forskjellene mellom integrering og inkludering og uttrykker det slik;

”Det er stor forskjell mellom inkludering og integrering. Det var en periode der alle skal integreres (...) og da var det egentlig synd at det var mange som var ikke inkludert. Vi kjenner jo den problemstillingen. Et eksempel; Jeg kommer akkurat nå undervisning hvor jeg har hatt en elev som var svart annerledes alle de andre i klassen som er med undervisningen og han sitter der. Men hvor inkludert han er? dette kan jeg ikke si (...) man er jo integrert han sitter der og han følger med undervisningen, men det er ingen som spør skal vi leke sammen, i frikvarterer han er ikke inkludert egen. Jeg synes det er veldig viktig at barn er inkludert. Det er (...) å være vondt du sitter der og ingen kan kontakt med..» (L4B).

Denne skolen har fokus på den faglige utviklingen. Personlig og elevens sosial utvikling er ikke gitt så stor oppmerksomhet. Denne læreren viser sterk bekymring for elevenes manglende inkludering. Det kan være at noen elever ikke er inkludert sosialt, men integrert faglig. Dette ser jeg som manglende sosial tilrettelegging, mindre støtte og liten oppfølging fra lærerens side kan også hindre den sosial kompetanse og personlig utviklingen som noen elever burde ha hjelp tidlig i opplæringen. Når det gjelder differensiering læreren 5 ved skole B beskrev B slik;

”Vi har hver eneste time differensiert oppgaver. Men man prøver løs (fast) klar time slik at alle skal i timen ha samme mål men med forskjellige oppgaver”. (L5B)

Disse uttalelsene viser at skolen er opptatt av å gi elevene konkrete og individuelt tilpassede oppgaver gjennom differensiert oppgaver. Lærerne tilrettelegger sin undervisning fokus på individet og legger vekt på individet og differensiering oppgaver. Som jeg refererte (Dale, 2008) i kapittel tre viste jeg om den differensieringsperspektiver innebærer for det første skal differensieringen optimalt skal fremme og støtte alle elever i tilegnelsen av erkjennelse, kunnskap, evner og ferdigheter. For det andre skal differensiering stimulere og støtte utviklingen av forskjellige personlighets dimensjoner og deres gjensidige relasjoner. For det tredje skal differensiering fremme hver enkelt elevs selvstendighet. Dette innebærer at skolen bidrar til at eleven lærer å lære. For det fjerde skal differensiering utvikle elevenes evne til bevisst sosial læring. (Dale, 2008, p. 279). Uttalelsene ovenfor tolker jeg at skole B håndterer tilpasset opplæring som smal tilnærming både når det gjelder den individuelle opplæringsplanen som alle elever med annen språkligbakgrunn får, og nivådifferensierte oppgaver. I tillegg viser en læreren sterk bekymring for elever som er ut for den inkluderende. Neste avsnitt handler om tilpasset opplæring som læringsfelleskap og undervisningskvalitet og hvordan informantene oppfatter de to perspektiver.

6.2.3 Tilpasset opplæring som læringsfelleskap og undervisningskvalitet

Hvordan oppfatter lærerne tilpasset opplæring som læringsfelleskap og undervisningskvalitet beskrevet lærer 2 ved skole A slik;

”Det er klart at tilpasset opplæring øker kvaliteten, fordi barna får tilpasset undervisning og det er klart. Men når du jobber med stasjoner i grupper, mer skal du formidle den gruppe kan du si, du kan kanskje gir mer tid enn andre og da du skal undervise flere ting i forskjellige grupper”(L2B).

Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring, for bedre læringsresultater. Elevenes aktivitet, motivasjon og utholdenhet er ikke bare avhengig av forventninger om mestring, men også av positiv samhandling med medelevene. Sitatet over viser at elevene jobber grupper i stasjoner og det betyr når elevene samarbeider, gjennom samspill viser de positiv utvikling som kan fremmes læringsresultater fordi utviklingen hos den enkelte skjer i et sosialt arbeidsfelleskap. Det er sosiale fellesskapet som kan heve kvaliteten på den enkeltes læringsarbeid. På samme spørsmålet svarte lærer 5 ved skole B slik;

”Tilpasset opplæring gir jo ikke å øke nødvendigvis kvaliteten i undervisningen, men for utbytte undervisningen fordi det tillater deg å fokusere mer spesifikk mot hva elevene trenger, men undervisning er seg selv er bedre dårlig kvalitet det avhengig av mye for eleven er jo absolutt”(L5B).

Sitatet over viser at tilpasset opplæringsfokus på spesifikke ting kan fremme elevens utbytte og det kan det være at god og variert fellesundervisning er veien å gå for å treffe en mangfoldig elevgruppe. Det jeg har gått gjennom er viktig for å kunne forstå begrepet tilpasset opplæring. Hvordan skolen operasjonaliserer prinsippet avhengig av hvilken felles erkjennelse lærerne og skolelederne for å håndtere tilpasset opplæring med fokus på flerspråklige elever. Når det gjelder undervisningskvaliteten informantene uttalelsene ovenfor viser tydelig at det er nødvendig høyt bevissthet for å fokusere mer spesifikk mot hva elevene trenger. Kort sagt: fellesskap og kvalitetsperspektiv muliggjøres for å tilrettelegge bedre undervisningen og på den måten skal opplæringen hjelpe flere til å lykkes. Tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer kan være godt fundamentert for fellesskolen. Det dreier seg også om å legge til rette betingelser og gi støtte som bidrar til at alle elever får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. I neste avsnitt vil jeg vise hvordan skolen organiserer og tilrettelegger av undervisningen.

6.3 Organisering og arbeidsmåter

I denne delen vil jeg gå nærmere inn hvordan skolen organiserer og legger til rette for å gi tilpasset opplæring til flerspråklige elever, har skolen noen planer/handlingsplan og struktur som sikrer at skolen gir tilpasset opplæring for flerspråklige elever? Hva lærere gjør for å tilrettelegge av undervisningen? Hvordan tester og kartlegges? Prosedyrer og rutiner for elever under kritiske grense? Disse spørsmålene er fokus i neste kapittel.

6.3.1 Organisering av undervisningen

Strukturkvalitet har stor betydning for læringsutbytte og elevers læring og utvikling. Skolen forbedringsarbeid skjer i klasserommet Ledelse av skolens læringsarbeid er en pedagogisk og profesjonelle del av lederrolle. Dermed har rektor det formelle ansvar, og kan styre og håndtere skolen som profesjonell og har frihet til å velge skolens strategier, strukturer og rutiner som skal følges og læreren har sitt handlingsrom for å tilrettelegge undervisning og rektoren har ansvaret for hele læringen, begge står ansvarlig som profesjonell yrkesgruppe. Empirien tyder på at skole A legger vekt på både pedagogisk tilpassing og organisatorisk tilpassing.

Skolens handlingsplan skal sikre at skoleledelsene og lærerne arbeider med å gi tilpasset opplæring for flerspråklige elever gjennom felles struktur og rutiner. Begge skolene

bruker undervisningsmetoder som skal gi tilpasning til hver enkelt elev i klassen. I tillegg skole A har NEIS⁹ modell som tilrettelegger flerspråklige elever. Undersøkelsen viser at skole A er mer opptatt av tilrettelegging, både av faglig utvikling og sosiale ferdigheter. I tillegg betyr det at kollektiv forståelse ligger sentralt i denne skolen. Spørsmålet om skolen har noen planer /handlingsplan eller faste undervisningsmetoder.

Rektor ved skole A svarte slik;

”... hvert trinn har vi det, som strukturer gjør, at vi prøvde å si vi har alle ungene tilhører basis gruppe eller en klasse, det er sosial felleskap og gruppe størrelse er forskjell, det er 16 elever hver gruppe maks og vi har flere grupper som ikke har flere elever. Så går vi da gjennom strukturen 1, 2 og 3.trinn har veldig mye leseopplæring går gjennom stasjon undervisning ”TIEY”. Så blir det neste år 1-3.trinn og 4.trinn og når det helt ferdig, da tanken er å gå over til fagtekst i fokus. I tillegg lager vi nå en plan, leseutviklingsplan prosjekt som vi holder på med samarbeid prosjekt, da utviklet vi NIES - modellen, og fordi NEIS - modellen kommer nedenfra. Jeg nesten tro på den som kommer nedenfra, mens TIEY kommer ovenfra. Så vi prøver å samordne når det er ferdig, så blir sammenhengen dette”(RA).

Sitatet ovenfor viser at skolen har valgt undervisningsmetoder som skal bidra til tilpasset undervisning innenfor rammen i klasserommet. I tillegg viser intervjuet at skolen har tydelig struktur med fast rutiner. Rektor understreket at undervisningsmetodene og i tillegg andre prosjekter som skolen er med, har et fokus på å gi tilpasset opplæring for flerspråklige elever. På samme spørsmål om skolen har noen planer /handlingsplan eller fast undervisningsmetoder svarte rektor ved skole B slik;

”Vi har ikke egen handlingsplan for tilpasset opplæring, men vi har naturligvis blandet (integrert) andre planer. Vi har strategisk plan, fagplaner for alle fag og årsplaner. Nå er det slik felles læreplan også det blir, felles eksamen, felles pensum. Slik at man selv opplæringsbiten, så har vi da selvfølgelig ”Særskilt Norskopplæring § 2.8 ” som er noe undervisning planer”(RB).

Rektor ved skole B mener at planen for tilpasset opplæring er integrert skolens planer. Han sier at overordnet for alle opplæringene er å gi elevene en best mulig tilpasset opplæring gjennom skolens felles fagplan. I tillegg er det lagt til rette for at alle flerspråklige elever skal oppnå felles mål gjennom særlig norskopplæring § 2.8 vedtak eller spesial undervisning § 5.1 som krever samtykke av foreldre.

⁹ NEIS - modellen presenterer pedagogisk metodiske ideer for utvikling av ordforråd, begrepskunnskap og innholdsforståelse av tekster. Modellen har ulike representasjonsformer som kan fremmes flerspråklige elevens læring og forståelse av muntlig og skriftlig språk (Øzerk, 2010).

Lærerne ved skole A benyttes med stasjon undervisning TIEY mens lærerne skole A benyttes både TIEY og NEIS. Metodene har bestemte instruksjoner som læreren følger. TIEY er en metode som viser hvordan kan settes sammen i grupper og begrensnings av tidsbruk, ulike aktiviteter og mye detaljerte instruksjoner. På skole A benyttes TIEY til 4.trinn men fokus på fagtekst og fra 5.trinn og opp over har de ulike prosjekter som gir tilpasset opplæring for alle elever. NEIS innebærer representasjons former som legger grunnlaget for elevens forståelse av muntlig og skriftlig språk. Forståelse er en forutsetning for meningsdanning. Tilpassete opplæringsaktiviteter, arbeidsmåter og metoder styrker elevens forutsetninger for aktiv deltakelse i læreprosesser i klassens fellesskap. Mobilisering av elevens forkunnskaper gjennom tilpassete opplæringsaktiviteter letter elevens meningsdanning dermed utvikling av et godt semantisk kart, meningskart, kunnskapsnettverk eller begrepsnettverk på det kognitive planet (Øzerk, 2010). Når det gjelder spørsmålet knyttet til skolens strukturer, forventninger og støtte, svarer rektor ved skole A slik;

”Det ligger selv strukturen, hvordan lærerne kan tilrettelegge av undervisningen og hvordan vi setter sammen grupper. Det gjør veldig mye gjennom plangruppa og vi har leseprosjektene som leseveiledere står for, men målet er at det skal bli. TIEY stasjoner er bare 1-3 trinnet, når det går over opp til 4.trinn, vi kan ikke kalle TIEY, da ble det fagtekst i fokus. Når de kommer 4.trinn er det en overgang til fagtekst i fokus. Vi samarbeider også med utdanningsdirektøren i et utviklingsprosjekt, hvor vi skal ha utviklet disse planene. Først utkast skal bli ferdig nå våren også gå vi videre, men tanken er å gjennomgå 1-10 og men det tar tid”. (RA)

Rektor ved skole A understreket at det står i skolens strukturer om metodene som viser hvordan lærerne kan tilrettelegge av undervisning og grupper. Han pekte på at han har delegert ansvar, for eksempel er det leseveiledere som har ansvar for skolens leseprosjekt. I plangruppa besluttet planer og strukturer, og der utvikler de også planene videre. Rektor viser hvordan han deler trinnene og hva de skal fokusere til å oppnå skolens mål. Han samarbeider også med eksterne aktører om skolens utviklingsprosjekter. På samme spørsmålet knyttet til skolens strukturer, forventninger og støtte uttrykker rektor ved skole B det slik;

”Det står planen hvordan lærerne kan tilrettelegge av undervisningen. Tilpasset opplæring er en integrert del i hele opplæringen vår og det er lov pålagt, slik at vi trenger ikke egen planer. Vi driver tilpasset opplæring, slik det skal, det gjelder i alle fag. 1-3.trinn har vi det gjennom TIEY metode og det er veldig fastlagt, den som ikke går gjennom TIEY, de store klassene, det er planlegger på team, så er det at vi sikret, elevene får det de skal” (RB).

Rektor ved skole B forteller at tilpasset opplæring er et integrert i hele opplæringen. Skolen gir tilpasset opplæring gjennom stasjonsundervisning 1-3.tinn og på de øverste trinnene er det

lærerne som har ansvar for å spesifisere undervisningen utfra fagplanen og årsplanen og konkrete tiltak i ukeplanen. I neste del vil jeg se nærmere på lærerens arbeid med tilpasset opplæring.

6.3.2 Lærerens arbeid med tilpasset opplæring

Sundli og Møller (2007) pekte på kompetanse som lærere må utvikle for å ivareta forventningen som er knyttet til lærerrollen. Det omfatter faglig kyndighet, formidlingsevne, organiseringsevne og veilednings- og vurderingskompetanse, samt flerkulturell kompetanse. Hvordan legges det til rette for at lærerne har kompetanse for å gi tilpasset opplæring? Skolen og læreren bør utvikle sin kompetanse i å utforme en opplæring som treffer en mangfoldig elevgruppe og skolen må også vurdere undervisningen sin slik den gir ønskende resultater. Det er en krevende oppgave å legge til rette for tilpasset opplæring for flerspråklige elever. I intervjuet ba jeg lærerne å gi konkrete eksempler hva de gjør for å gi tilpasset opplæring. En lærer ved skolen A sier;

"Gjennom stasjoner undervisning, det som jeg gjør for å gi tilpasset undervisning, deler jeg klassen fire eller fem stasjoner, da startet jeg svake grupper på lesestasjon også følger videre skrive stasjon, så jeg kan hjelpe ekstra litt der, så legger jeg litt ekstra vanskelige oppgaver for eksempel i matematikken og de som trenger litt sterkere, eller ligger jo tilpasset opplæring i stasjoner. Leksene de får er forskjellige og elevene de kan få tre eller fire forskjellige lekser, noen som er svak i norsk eller sterk i matte og noen som skal ha blanding. De får ikke skrive bøker men vi lager et hefte for to uker i gangen. For flinke elever vi har også noen for eksempel; det er en elev som følger tredje trinn i matematikk og jobber fjerde klasse bok" (L2A).

Sitatet viser at læreren bruker stasjonsundervisningen og i tillegg gir hun tilpasset lekser og lager hun hefter som passer til hver gruppe. En annen lærer ved skole B uttrykte det slik;

"Vi har mestringsgrupper hvor man bruker først leseutviklingsskjema "LUS" også ser på hvilke nivå de er og da setter man midlertids gruppe. For eksempel; Vi setter grupper fra august til september og det er noe som vi kan se utviklingen" (L4B).

Disse uttalelsene viser at lærerne i begge skolene gir tilpasset opplæring til både svake og flinke elever gjennom stasjon undervisning fra 1-3.trinn. Skole A gir også tilpasset hjemmelekser. Skole B har mestringsgrupper som har også periode undervisning og på en kort periode. Skole A synes å ha etablert felles rutiner for å arbeide med tilpasset opplæring er viktig for alle. Skolen bruker ulike testresultater for å tilrettelegge av undervisningen. Informantene ved skole A uttrykker at de har rutiner fra først klasse slik at de kan finne hvilke

nivå elevene ligger på, og tilrettelegger undervisningen ut fra det. Lærere 2 ved skole A uttalte;

”Når elevene begynner første trinn har vi egne leselærere som tester alle elevene for å se hvor de ligger. I dette skoleåret har vi også lagt noen tester (ord og begreper). Det er en test som alle har når de begynner på skolen”. Vi tester også på lesningen og matematikk”(L2A).

Denne uttalelsen viser at lærerne har ulike tester og de har rutiner som gjør at lærerne følger opp elevene fra første klasse. I tillegg til kartleggingsprøver og nasjonale prøvene. Lærer 4 ved skole A uttrykker en kollektiv tilnærming om det læreren gjør;

”Vi bruker LUS¹⁰ skjema og vi har ulike materieller for å kartlegge, slik vi kan gi tilpasset opplegg, hvilke leselekser som de skal ha, så har vi også kartleggingsprøver. Vi har matematikk prøver, alle har sine prøver og tester. Alt som viktigste er observasjonen i timen. Da ser du jo veldig fort stor sett, her er det vanskelig. Vi kan se også daglig samtaler med elevene. Det er mange ulike måter å kartlegge barna den kartleggingsprøven er egentlig en liten del, fordi når de, ledelse bed om å finne hvordan barna ligger, da bruke de å stemme ofte godt. Vi vet at barna, vi kan bruke alt vi kan hele tida for og hvordan vi vil jobbe videre. Før kartleggingsprøver brukte jeg like type oppgaver og det skal du hele tida. fordi man skal ha jo, for å vise område sjefen og for å diskutere ledelsen. (L4A)

På denne skolen benyttes ulikt materiell for å kartlegge elevene, og de har også egne tester. I tillegg tester de elevene gjennom uformelle metoder som observasjon, og samtaler. Begge skolene benytter kartleggingsprøver og nasjonale prøver, og i tillegg andre tester som verktøy for å tilrettelegge undervisningen. Læreren pekte på at hun benytter resultatene for å skrive på elevenes planer ” vurdering for læring”, og i tillegg sier hun prøveresultatene er noe som hun leverer til ledelsen for å fremvise eller diskutere med sin sjef.

6.4 Resultatstyring

Resultatstyring er et sentralt begrep innenfor ansvarliggjøring. I resultatstyring settes resultatansvaret for lederen i fokus, i hvor stor grad det påvirker strukturene i skolen.

Det utgjør når presentasjoner det målet som ansvar knyttes til eller måles ved. Resultatstyring innebærer å bruke elevens resultater som verktøy for å styre i skolens resultater og elevens

10 LUS er et kvalitativt vurderingsverktøy. LUS ble utviklet av Stockholm universitet i samarbeid med lærere i Stockholm. I LUS er elevens leseutvikling delt inn i tre faser den utforskende fasen, den ekspanderende fasen og litterat lesing. LUS bruker på grunnskoler i ulike kommuner. Hensikten er systematisk observasjon av elevens leseatferd og lagt grunn ulike nivåer. LUS gir både elever, lærere og foresatte felles språk for å snakke om leseutviklingen. LUS kan være et godt styringsredskap for ledelsen. LUS- håndboken <http://www.utdanningsetaten.no>

læringsutbytte. Hensikten er å forbedre elevens læring og elevers resultater.

Læringsresultatene i vid forstand er et mål for skolens kvalitet, og det er en forventning til at skolene må stå til ansvar for arbeidet som foregår innen skolen. Når skolen ansvarliggjør, er det ansvaret formelt sett plassert hos den som innehar den formelle lederposisjon (Sundli & Møller, 2007, p. 166). Dermed stilles skolelederne og lærerne direkte ansvarlig for sitt bidrag til elevens presentasjoner. Der hvor koplingen er løs, må det opprettes koplinger mellom skoleledelsens pedagogisk ledelse og lærerens undervisningsarbeid (Langfeldt et al., 2008, p. 254). Dermed innebærer resultatstyring en prosess for ansvarsstyring. Rektor står til ansvar for å vurdere resultatene og sette tiltak der det trengs. Neste avsnitt handler om hvordan skolen benytter resultatene for å kunne tilrettelegge undervisningen.

6.4.1 Prøver som styringsverktøy for tilpasset opplæring

I denne seksjonen viser jeg hvordan de to skolene bruker resultatene.¹¹ Nasjonale prøver, kartleggingsmateriellet og andre tester kan benyttes for å kunne inspirere undervisningen på lokalt nivå. Resultatene kan bidra til å utarbeide strategier for å forbedre skoler med lave prestasjoner eller å holde nivået stabilt dersom skolen har bra resultater. Lærere utvikler gjerne egne prøver i tillegg. Enkelte skoler og skoleeiere kan også utvikle egne prøver. Hvordan resultatene fra prøvene skal vektlegges og benyttes som styringsverktøy vil være et av rektorens valg og dilemma, og lærerne forventes å endre sin undervisning på de områder hvor elevene skåret lavt. Hvordan skolen benytter resultater for å kunne tilrettelegge undervisningen og prøver benyttes som grunnlag for vurdering av læringsutbytte er fokus i dette avsnittet. Når det gjelder hvordan rektorene og lærerne kommenterer resultater 2012 om nasjonal og kartleggingsprøver og hvordan resultatene benyttes utgangspunkt for videre arbeid, understreker rektor ved skole A at skolen skårer bra på alle nivåer og det er noe rektor vil gjerne se at forsetter. Selv om det ligger noen utfordringer fokuserer han på å utvikle tidlig innsats gjennom fagtekst i fokus fra 4.trinn og oppover. Rektor uttrykker det slik;

”Vi ser i våre prøver og i statlige kartleggingsprøver skårer elevene våre bra, på det lavest trinnet og nasjonale prøve i femte trinn. Så går det opp over bedring til når det nasjonalprøven til åttende. Så får vi våre elever bra eksamen resultater. Vi hadde alle årene og vi forsetter. Vi er der i hengekøya. Mange våre elever har greit overflate språk men de er ikke dyppende og det er der du ser utfordringer, det å bruke det de har leste (...) bare lære å lese men å lære andre fag.

¹¹ Nasjonal prøver inngår i det nasjonale systemet for vurdering av kvaliteten i grunnskole. Prøvene avholdes i lesning, regning og engelsk og skal kartlegge i hvilken grad elevens ferdigheter er i samsvar med læreplaners mål.

Jeg tenker å utvikle tidlig innsats i retning i fagtekst i fokus, det er veldig viktig, lesing med forståelse blir helt grunnleggende. Den viktigste er å sette mellom trinnet. Der det er største utfordringer, tenker jeg”.(RA).

Rektor ved skole B mener også at det er stor fremgang i elevenes resultater, særlig sist året.

Han har vist frem til lederteamet utviklingen til hver enkelt elev og gjennom trinn samtaler.

Rektor ved skole B uttrykte det slik;

”Jeg synes vi har god fremgang, nettopp tror jeg, fordi ledelsen har hatt takket lærerne med trinn samtalene. Vi har gått og sett utviklingen til hver enkelt elev, vi har (...) de elevene som henger etter, slik vi har satt ekstra ressurser mot dem. Vi tilbyr ekstra hjelp for eksempel; i basis fagene, norsk, engelsk og matematikk, slik at vi har veldig god utvikling, på resultater nå særlig sist året”. (RB)

Denne uttalelsen viser at rektor er fornøyd med resultatene og lederteamet ga positiv tilbakemelding til lærerne. Han motiverer lærerne og synliggjør at de gjør bra jobb. I tillegg peker at han setter tiltak for elevene som har behov i den basis fagene slik at de får ekstra hjelp. Rektorene tar utgangspunktet i resultatene fra nasjonale prøver og kartleggingsresultater i sin styring av skolen. Rektorene og lederteamet vurderer resultatene og finner elever som ligger på under den kritiske grense, de legger vekt på tiltakene som er nødvendige, de gir tilbakemelding til lærerne for å inspirere og motivere. Samtidig finner de hva elevene sliter med gjennom vurderingene, og gir lærerne god tid til å planlegge undervisningen sin. På samme spørsmål om kommentarer til skolens resultat i 2012 og videre planer svarer lærer 5 ved skole B;

”Nasjonale prøver var det mitt trinn som har hatt og vi hadde diskusjoner fritak og ikke fritak og sånn, men jo vi som er kontaktlærere er vi veldig fornøyde resultatene, vi har fått både på kartlegging og nasjonale prøver og vår skole er jo fjerde trinn nå fokuserer vi mye lesning og ser vi også at der er litt vanskelig og nasjonale prøver. De som har spesial undervisning er jo ofte ikke har prøvene, også sånne ting, at kartleggings materielle på LUS resultater, først og fremst de viser frem god stiger kurven og vi er veldig fornøyd med leseresultatene, da primært nasjonale prøver som gjort ”. (L5B)

Når det gjelder de nasjonale prøvene mener læreren at resultatene var bra og femte trinn oppnådde gode resultater og skåret på gjennomsnitt. Lærerne peker på at det var mye diskusjon om elevene som søker fritak og at elevene som har spesialundervisning ikke hadde prøvene, men de øvrige elevene viser utvikling. På spørsmålet om hvordan skolens resultater benyttes for å kunne tilrettelegge undervisningen til den enkelte elevene uttrykte rektor ved skole A slik;

”Vi får tilbakemelding til hver enkelt elev og da vi må bruke den tilbakemeldingen til hver enkelt elev. Da ser vi også hva må de trene på, og gruppene på tvers av basis gruppene for å være med å trene på. For eksempel på femte trinn, nå holder de på noe som heter hjul prosjekt. Det er et prosjekt som er tilpasset det, for å følge opp resultater nasjonale prøver på lesning. Det vi har gjort er vi satt tid. Det er jo vi bruker tida mellom vinterferie og til påske til å jobbe med akkurat dette.”(RB).

Denne uttalelsen viser at rektor forstår det slik at skolene tar hensyn til den enkelte elevens resultat for å gi tilpasset opplæring. Samtidig omtanker organisatoriske tilpassing på et ledernivå og de er ikke bare opptatt av den pedagogiske tilrettelegging av undervisningen i klassen, men også at lærerne får mulighet til å planlegge, gjennomføre og tilrettelegge av undervisningen til rett tid for å hjelpe elevene som sliter med den faglige delen. Det betyr at lærerne er ikke alene når det gjelder å ivareta tilpasset opplæringen i skolen. Det viser at skole A benyttes prøvene mer systematisk. Skole A har faste rutiner fra elever først klasse men ved skole B finnes det ikke noe formulert krav til lærerne for å etablere fast rutiner for å gi tilpasset opplæring. Gjennom lærerens faglige autonomi og profesjonalitet er det viktig å finne metoder som kan gi elevene mulighet for læring og utvikling. Lærerne har handlingsrommet og tilliten. De er ansvarlig for undervisningskvaliteten.

Jeg vil derfor tolke det utfra rektorens fortelling at skole A håndterer tilpasset opplæring som en vid/bred tilnærming. Et bredt perspektiv på tilpasset opplæring legger vekt på kollektiv tilnærming i undervisningen i tillegg til individuell tilpassing. Å ta utgangspunkt i elevens evne, bakgrunn og interesser er grunntanken i prinsippet om tilpasset opplæring. I denne sammenhengen viser skolen at de tar utgangspunktet i elevens utfordringer gjennom tilbakemelding fra prøveresultatene. Videre setter de oppfølgingsrutiner om hva som skal gjøres, hvem som skal drive, når, og den organisatoriske struktur. Uttalelsene ovenfor støtter også den brede tilnærmingen som fokus på kollektiv, men tillegg til individuelle tilpasning når rektor og sin lederteam gjennomgår tilbakemeldingen hver enkelt elev setter de elevene i sentrum. På denne måten viser skolen også bred tilnærming. På spørsmålet om hva som skjer hvis resultatene ikke er i samsvar med målene, hvilke konsekvenser og hvem som står ansvarlig svarte rektorene og lærerne slik;

”Alt i skolen er mitt ansvar, men der er også avdelingsledere og de to inspektører som har det, og er de som er ansvarlig for resultat oppfølging, de som sørger for at de tiltakene som vi er nødt til å gjennomføre blir faktisk gjennomført. Det helt klar, at vi har sett i gang et prosjekt for å utdanne alle og flere leseveiledere for å gjøre bedre i skolens resultater i total, også vi blir med leseutvikling prosjekt flere skolen i kommunen til å samarbeide for å lage NIES modellen. Det er jo resultatene var veldig dårlig noen år siden for å gjøre bedre vår resultater. Det går jo på utdanning og etterutdanning for lærere slik at det blir bedre stand til å ivareta på

den internasjonale skolen. Det er veldig mye utdanning for lærere. Vi har egne seminarer, der vi startet tre år siden og vi forsetter. Vi skal ferdig plan på dette som skal være klar og bruk dette nye skoleåret. Når det gjelder utdanning for lærere og dette gjelder hele personalet. Når vi ser at elevene har ikke gjort bra, da må vi sette et tiltak, blant annet. Vi holder på med femte trinn med det må være "Jungelboka" sette i gang for å kunne forbedre det i hele tida". (RA)

Denne uttalelsen viser at rektor har og tar ansvar for alt i skolen, selv om han delegerer ansvar til sitt lederteam og det er de som følger opp utviklingen. Han sørger for tiltakene som er nødvendig og han forventer av sine ledere at de gjennomfører tiltakene. Videre bruker han kompetanshevning som strategi for å utvikle bedre resultater som helhet. Dermed deltar alle lærerne i å lage skolens modell. Tidligere opplevde han dårlige resultater og dermed jobber han nå for å styrke læringen. Rektor pekte også på at iverksetting av tiltak gir tid for lærerne som skal bidra til bedre undervisning. Rektor ved skole B beskrev det slik;

"Jeg er ansvarlig for resultatene, rektor er ansvarlig resultatene. Da må jeg se organiseringen, men nå har vi funnet ut en god måte og organiserer. Slik at flest mulig. Det er mitt mål felles mulig skal gå, har lære mye og kan klare seg i løpet skole året. Det er jo tett samarbeid med foresatte, foresatte er opptatt av med sine barn hvilke skole det er (...) foresatte kan bidra mye selv om de ikke har god skole bakgrunn selv (...) bare å vise at de er interessert i barna skole løpet, følge opp, spørre hvordan de har på skolen, følge opp lekser, må være sammen med leksene. stort sett er det, en mulighet for alle". (RB)

Sitatet viser at rektor tar ansvar for resultatene. Han mener god organisering spiller en viktig rolle i skolens resultater og peker at det er viktig å se på organiseringen når resultatene ikke samsvarer med målene. Han uttrykte at han er fornøyd organiseringen de har. Han samarbeider godt med foreldrene, og mener foresatte er opptatt sine barn, og selv om de ikke har god skolebakgrunn, så kan de bidra med mye for sine barn. Lærerne forteller følgende;

«Det er også ikke å komme og si dere har gjør veldig dårlig så får dere ekstra ressurser, men har vi jobbet i team og barn som sliten med (...) og vi diskutert veldig mye og observerer med hverandre og finne på en måte og vi kan hjelpe hverandre, takle ting, vi prøver å finne løsning hele tiden. Sammen med kollegaer både team og trinn. (L3A).

«Det skjer ikke egentlig noe, vi bare registrer. Vi også på mellom trinnet forsøker å gi tilpasset først for oss melde opp videre, man vi vet jo fra PPT, siden det først man bør gjøre tilpasning i klasserommet når det ikke går man må melde opp. Det er riktig å gjøre man prøver i klasserommet først, før læreren å melde opp eleven og ha et møte med ressursteam første, jo vet vi hvordan prosessen funker men hva kan vi gjøre som lærere, hvis det ikke skjer egentlig noe videre. Vi bare registrerer resultatene det er sånn. Konsekvenser, da man gjør dårlig, man jo helt sikker å evaluere, en elev som sitter i fjerde klasse og begynner femte klasse (...) det er ekstrem dårlig. Jeg tror fleste lærer har gjort vis peiling underveis, det er jo veldig kjelden jo, resultatene man vet jo sikker. Hva som gjør bra eller dårlig. det er korrigerer underveis, supper overrasket vi prøver vi har hatt (...) vet jo hvem skåre litt på "(L5B)

Disse uttalelsene viser at lærerne opplever ofte at noen elever ikke klarer oppgavene, og da bruker hverandre som kollektiv når de skal løse disse oppgavene. De uttrykte at de samarbeider og drøfter, støtter, hjelper og diskuterer og finner løsninger. Læreren ved skole B understreker etter prøvene, de rapporteres resultatene og de gir tilpasset opplæring igjen men hvis elevene ikke klarer oppgavene, da melder de opp til ressursteam som er ansvarlig for videre tiltak. Denne læreren viser en sterk bekymring for elever som sliter med overgangen fra fjerde trinn til femte trinn, og mener også lærerne som har de elevene må vurderes underveis fordi de jo vet resultatene dermed må de justere underveis, selv om skolelederne holder lærerne ansvarlig hva elevene presterer. Likevel ble resultatene viser lederens og lærernes følelser kan motivere til å forbedre resultatene på kollektive aspekter. Intervjuene med lærerne og rektorene viser at de føler seg berørt og medansvarlig for det som hadde skjedd med elever som skårer under den kritiske grense. Gjennom kollektiv mobilisering på skolen kan søke etter mer effektive metoder for å påvirke elevenes læringsarbeid gjennom undervisning. Ledelsen har gjort organisatoriske endringer og fordelt elevene i mindre grupper og setter i gang tiltak. Slik kan det hevdes at det er et felles ansvar for resultatene. Rektor ved skole B sa det slik;

”Vi har trinnsamtaler med alle trinn, da går vi hver enkelt elev for å se på resultatene og resultatene av LUS Lese utviklingsskjema, og det er et skjema som vi måler leseutviklingen, der kan vi se og følge med elevens framgang (...) vi har god oversikt på individnivå, nettopp, vi kaller trinn samtaler, elevenes faglig utvikling”. (RB)

Rektor ved skole B forteller at testresultatene gir han informasjon hvor elevene ligger faglig som grunnlag for videre arbeid. Styringsstrategien er å gjennomføre trinnsamtaler for å koble resultater og lærernes arbeid i klasserommet. Læreren svarte slik;

”Vi snakker om nasjonale prøver mye, det er et mål at neste skoleår skal de klare seg og at de skal ovenfra i kommunens mål gjennomsnitt eller bedre. Tilpasset opplæring blir bedre jeg tror. Man er jo inne forstår at. Vi ser resultatene også ser vi har elev massen og vi diskuterer og vi setter målet, hva dette året femte klasse kan klar seg”. (L5B)

Utsagnet overfor av læreren ved skole at lærerne drøfter og diskuterer av resultatene for videre arbeid. De planlegger hva de skal legge vekt på neste skoleår og hvordan elevene for eksempel femte trinn kan gjøre det bedre. I neste avsnitt vil jeg gå nærmere inn på skolens prosedyrer rutiner/prosesser for å kartlegge elevers testresultater.

6.4.2 Prosedyrer og rutiner

I kapittel tre har jeg vist at flere dokumenter fremhever at tilpasset opplæring for alle elever skal gjennomstrømme all undervisning. Gjennom byråkratisk ansvarliggjøring står skolen ansvarlig for at alle ansatte kjenner til og følger lover og regler og prosedyrer. Rektor har ansvar for at all undervisning ved skolen er i tråd med lover og regler, og at det er tilfredsstillende rutiner for oppfølging av de ulike prosedyrene. For eksempel gjelder det hvordan skolen vurderer elever i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning, hvordan de gjennomfører saksgangen når gjelder å melde elever til PP – tjenesten og hvordan tiltakene kan bidra til å gi tilpasset opplæring til eleven. Skolens styres av opplæringsloven, dermed er det viktig å ha rutiner som gjøres kjent. Når det gjelder relevante spørsmål om håndtering av loven svarte rektor og læreren ved skole B slik;

”Jeg tenker at man må ha god kjennskap opplæringsloven med kommentarer og forskrifter. Jeg synes det er ikke vanskelig å håndtere lovverket, men de som har ikke relevant utdanning de burde ha.” RB.

”Vi er jo praktikerne og er hos barna som er utenfor dette her, vi har ressursteam som vi kan henvise til og det er de som tar videre” L4B.

Rektoren mener at det er viktig å ha kunnskap om loven og særlig viktig for ledere som ikke har relevant utdanning. Læreren pekte på at når det gjelder håndtering av loven er det skolens ressursteam som håndterer dette. Når det gjelder hvordan rektor og lærerne beskriver prosedyrene for elever som ikke har forventet læringsutbytter, og hvordan skolen sikrer at elevene får den opplæringen de har krav på. Rektor ved skole A svarte slik;

”Det ser vi (...) gjennom de planene som gjelder som trinnene bruker, og det blir gjennomført og vi ser timetallet som er viktig slik at elevene skal ha fag, så har du da utviklingssamtaler og den gjensidigheten som går på dialogen mellom skolen og hjemmet (...) det er helt avgjørende og hvordan foreldrene følger opp også” (RA).

Dette utsagnet viser at rektor følger opp at elevene, slik at de får riktig timetall for alle fagene og han sikrer at skolen følger prosedyrene, for eksempel for foreldresamarbeidet, som er en gjensidig dialog. Når det gjelder ved skole B uttrykte rektor ved skole B det slik;

”Jeg kan sørge for ressursene og kan sørge organiseringen og setter krav forventningene som jobber hus meg og der er min måte og sikre på. Hva jeg kan gjøre er å organisere skolen en slik at den eleven som har det spesial behov får det tilpasset opplæring og at jeg har lagt ressurser til det. Så vidt kan jeg sikre at alle får det. Vi bruker kartleggingsverktøyet og tester -

norsk som læringsspråk (NSL). Særlig at det er for grunnlag § 2.8 vedtak, da følges alle rutiner der. I fører til da først kartlegging og etter varsel til foresatte for samtykkeerklæring, for vedtak foreligger om § 2.8 vedtak”. (RB)

Rektor pekte på at lærerne følger rutiner som ligger i prosedyrene og kartleggingsverktøyene, og vurderer resultatene for videre arbeid. Utsagnet overfor viser at rektor ved skole B organiserer og legger vekt på at organiseringen er slik at eleven som har behov får tilpasset opplæring og setter igang tiltak. På samme spørsmålet svarer lærer 4 ved skole A.

”Vi har klassegjennomgang innen mellom da kommer slik bane (drøfting) vi vet at pedagogisk psykologisk tjeneste ”PPT” vil ikke at de vil utrede elevene, vi har opplevelse at PPT har skeptiske tospråklig barn for å melde med en gang, når vi oppdager noe. Vanligvis venter vi til at de skal lære språket. PPT venter at språket utviklet seg (...) før utredning, jeg har inntrykk at ledelsen har også” (L4A).

Uttalelsen viser at lærerne og ledelsen snakker om og gjennomgår sammen elevene som har ”klassegjennomgang”, og de drøfter elever som meldes opp til PPT. Videre uttrykte læreren at pedagogisk-psykologisk tjeneste og ledelse venter med flerspråklige elever til språket har utviklet seg før prosessen/utredningen skjer. For å utdype denne opplysningen stilte jeg spørsmålet om elever under den kritiske grense og hva lærerne gjør for å sikre at de får opplæringen. Lærer 2. ved skole A beskrev slik;

”Jeg kan ikke sikre, men vi kan gi tilpasset undervisning for å sikre undervisning, men du kan jo aldri vite, lærer de faktisk? vi har ikke kontroll, resurser, økonomi, og vi kan ikke gjøre mer enn å tenke her, jeg gir tilpasset opplæring så godt jeg kan, men eleven klarer seg fremdeles ikke og det er sånn, det er ikke mye som jeg kan gjøre. Jeg kan ikke skaffe penger til en assistent men kan bare melde videre og ledelsen tar videre. Jeg har barn som venter lenge for å utrede men det betyr ikke at vi venter med og til å tilrettelegge. Vi kan tilrettelegge med engang, og videre melder til PPT rådgiver” (L2A)

Denne uttalelsen viser at læreren gjennomfører sin plikt til å gi tilpasset undervisning. Når eleven ikke klarer seg, melder hun videre til skolens ressursteam slik eleven får den hjelpen. Læreren mener ledelsen bør følge videre fordi det ledelsens ansvar å sørge for ressurser som kan sette tiltak og sikre elevens læring. Læreren bekreftet tydelig at det er noen barn som venter lenge for å bli utredet. På spørsmålet knyttet til elever under den kritiske grensen om hvordan skolen tilrettelegger, videre oppfølging med arbeid i et langsiktig for elevens læring og utvikling svarte både rektor ved skole A og B slik;

”Min inntrykk er eleven som kommer under kritisk grense er det en utfordringer med veilederne også er det sånn der er flere ting å se på. Hvor er det de sviktet? hvordan sviktet? og blir det å differensiere i fører til eleven igjen og vi ser jo noe blant annet(...)ser vi kjempe

utfordringer som ligger ofte skille mellom fjerde og femte. Forskjell selv er der å lese og skrive, på en måte til de lærer til å gå over til å bruke til å lese, til å skrive til å lære andre ting. Det er kjempe utfordringer og der ser vi det er masse overgangen ligger omtrent der. Alle testene våre elever ser vi som hengekøy».(RA)
Jeg setter med engang tiltakene, slik at de får ekstra hjelp”. (RB)

Uttalelsene viser at rektor ved skole A mener at elever under kritiske er en utfordring for lærerne og for ”leseveiledere”. Rektor peker på at de største utfordringer ligger i overgangen mellom fjerde trinn og femte trinn. Rektor ved skole B mener han sørger for å sette i verk tiltak med den hjelpen elevene trenger med engang.

6.4.3 Offentliggjøring av skolens resultater

Begge rektorene uttrykte at de offentliggjør resultatene av nasjonale prøver. Rektor ved skole A beskrev prosessen før rapporteringer. Rektor ved skole A fortalte at skolens lederteam først analyserer av innhold av resultatene i plangruppa, viser foreldre, driftsstyret og videre offentliggjøres dette ved hele skolen. Ved skole B registreres resultatene i systemet, og deretter får god faglig støtte og oppfølging fra pedagogisk avdeling og mener de har de samme målene.

”Når vi får resultater først analysere innholdet i leder teamet og i plangruppa. Så legge vi særlig i femte trinn for å kunne vise foreldre hva vi skal gjøre med det og legge vi frem til driftsstyre og FAU etterpå. Det vil gjerne vise de som testet vil få første og vi skal vise hva vi vil gjøre med det, også offentliggjøres med hele skolen”. (RA)

”Vi reporteres inn i systemet hva skal reporteres, det er jo god faglig støtte oppfølging fra pedagogisk avdeling og de har samme målene som vi har (...) at felles barna skal lære mest mulig, det samme faller” (RB)

Neste avsnitt handler om skolens samarbeidsstrategier. Strategier handler om måten skolen styres på. Det handler om strategier til å løse problemer som hindrer læring og utvikling hos flerspråklige elever. Å finne balansen mellom det kollektive samarbeid og det individuelle handlingsrommet er en viktig oppgave for rektor. Rektorens oppgave er å bruke strategier for å strukturere, etablere rutiner, skapes relasjoner og finne samarbeidsarenaer.

6.5 Samarbeid

Kvaliteten i samarbeidet mellom lærere og ledelsen vil være avgjørende for å kunne tilrettelegge undervisningen og ivaretar plikten til å tilpasse opplæringen. Samarbeid er et sentralt element av skolehverdag både mellom lærer og elev, ledelsen og lærer, lærere og foreldre. Sundli og Møller (2007) forutsetter at lærere samarbeider om planlegging, gjennomføring og vurdering, og kontinuerlig sørger for å være faglig og pedagogisk

oppdatert. Samspill mellom kolleger er avgjørende for hva slags resultater som kan nås og det stilles krav til skolens ledelse som både må forstå læreryrkets egenart og kunne bidra til inspirasjon og kompetent samordning.

6.5.1 Samarbeidsarenaer

Det er rektorens ansvar å koble trinnene og teamene tettere sammen og for å fremme arbeidet med tilpasset opplæring, derfor er det nødvendig å ha funksjonelle møtearenaer. Det som er viktig er hvordan rektor og lederteam utvikler en balanse mellom individuell utøvelse og en ønskelig felles praksis. Rektor ved skole A uttrykte det slik;

”Det er gjennom vår struktur er skolen er delt i fire avdelinger 1-4.trinn, 5-10.tinn. Det er to inspektører som har ansvarlig tre avdelinger og da har vi felles samordnes tid på onsdager og torsdager, som er felles og de kan være foredrag og veldig mye erfaringsdeling gjennom en som vi kaller cafe – dialog. Vi grupperer innen personal rommet, alle lærerne sitter et bord, går på tvers av avdeling og trinn å lære fra hverandre og andre sammenheng samle hele personale auditorium foredrag av folk, eller det kan være går på kurs og lærene blir ikke sendt en og en men flere lærere sammen. Da er det dilemma om fraværet og jeg møter alltid lærerne samlingssted på onsdager men det er klart at veldig mye som vi snakket om det har jeg delegert de som er avdelingslederne. Vi har totalt sett 109 ansatte, det er mye å være ansvar til den som delegert.” (RA)

Rektor ved A beskriver etablerte og organiserte felles samordningstid som kan brukes til kurs, foredrag eller erfaringsdeling gjennom ”kaffedialog». Han påpekte også at han stilte til ansvar sine avdelingsledere og har arbeidssamtaler to ganger i året. Rektor beskrev sin strategi for å delegere avdelingsledere og hvem som står for ansvar og hvilken og hvordan lærerne samarbeider. Han mener på denne måten etablerte han samarbeidsarenaer der lærerne møter og samarbeider. Selv om han pekte på dilemmaer om fraværet når lærerne er på kurs eller seminar, mener han at det er viktig for lærerne og skolen at lærerne på samme trinn går sammen på foredrag som er utenfor skolen. Rektor ved skole B uttrykte det slik;

”Jeg samarbeidet godt med lærerne. Jeg håper at de opplever det samme. Jeg strekker de som gjør bra og leverer god resultater, men jeg straffer ikke de som leverer dårlig resultater, med trinn samtaler, kommer veldig tett... jeg opplever lærerne gjør en kjempe jobb i klasserommet og det er slik at alltid kan på best nivå slik er det bare men så lenge de på en ærlig og god måte forsørger tilpasset opplæring, og flest mulig barn skal gjør bra, så jeg er fornøyd.” (RB)

Uttalelsen viser at rektor mener at han samarbeider godt med lærerne og føler at lærerne opplever det samme. Han mener selv om lærerne leverer bra eller dårlig resultater, straffes de

ikke at de leverer dårlig resultater. Han uttrykket at han er fornøyd med lærerne så lenge de er ærlige, og konkluderer med at læreren gjør en viktig jobb.

”Vi har en inspektør som vi opplever at en som du kunne prate med og hvis der er noe bekymring og at du ved at hun bryr seg om, for å gjøre best mulig, hvis det er mulig å komme med støtte hun skal gjøre. Når vi har med arbeidssamtaler får vi positiv tilbakemelding for eksempel om hvis vi (trinnet) gjør bra kartleggingsprøver ser vi at vi får tummel opp”. (L3A)
”Trinn møter med ledelsen er jo tar vi opp eleven som vi ble bekymret for det og faglig sett er jo, der er jo bare en gang halv året så ofte, men som er felles. Vi kommer jo å melde opp hvis der er noe. Jeg har jobbet mange år og jeg synes resursene her er, vi har flere kroner og det er mange som er i ledelsen og de er friske, det er klart at de gjør at vi har mindre overskudd. Sammenlikne andre skole som jeg har jobbet det var mye strenger enn her eks. du skal ha ti på halv tre. Eller kvart over to eller mye mere strenge”.(L4B)

På begge to skoler er lærerne fornøyde og har positiv holdning i måten de samarbeider med ledelsen sin på. De får positiv tilbakemelding og hvis det er noe de lurte på har ledelse som bryr seg om. Ledelsen støtter og viser tillit til at lærerne gjør en viktig jobb. Lærerne mener at de har mye frihet.

6.5.2 Tillitsrelasjoner og handlingsrom

Tillit er et grunnlag for gode læringsforhold og et godt samarbeidsklima på en skole. Betydning av gode læringsforhold kommer til uttrykk gjennom intervjuene både rektors og lærerens stemme. Tillit skaper betingelsene, og mobiliserer folk til at handle og skape positivitet. Handlingsrommet defineres i spennet mellom tillit og kontroll. For sterk kontroll vil gjøre handlingsrommet mindre, mens stor grad av tillit vil gjøre det større. Å være en profesjonell leder innebærer også å gi mer frihet og ansvar til den enkelte lærer og lederteam. Læreren fremstår med en sterk profesjonalitet, og læreren må være klar over sitt handlingsrom når det gjelder tilrettelegging av undervisningen, valg av lærestoff, finne arbeidsmåter, etc. Lærerne har handlingsrom for valgmuligheter. Spørsmålet om hvordan både rektorene og lærerne opplever den gjensidige tilliten og handlingsrommet. Rektor ved skole B svarte slik;

«Det handler om at den som jeg trenger tillit, kan stole på at det som jeg sier skal jeg gjøre, at det skjer. Det er ekstremt viktig at jeg har deres tillit. Da tenker jeg at den handler om at de opplever det blir sett, den som jeg er leder vil, både de og elevenes deres, nå er jeg så heldig jeg har lærere som er veldig opptatt elevenes sin. først og fremst er opptatt elevene sine, men de har jo behov og de trenger å få svar på ting, de trenger ledelse tilgjengelig, tingene de lurte på, og hva de trenger hjelp til. Jeg opplever veldig godt, jeg er veldig opptatt tillit, jeg håper at lærere for min skole opplever at det ikke er kontroll men oppfølging som jeg er holdt på, selv om jeg ser den balansegangen, det er hårfint”. (RB)

Uttalelsen viser at rektor er veldig opptatt av tillit og at det betyr mye å gi tillit til lærerne og at ledelsen er tilgjengelig hvis der noe de lur på. Han bruker sine strategier til oppfølging men ikke kontroll. I forhold til lærerens handlingsrommet svarte rektor ved skole B slik;

”Ja, det er jo slik at vi har valgt dette, pedagogisk opplegg som for eksempel TIEY, da kan man si ja man har mindre frihet, samtidig, så tror jeg de fleste lærerne er fornøyd organiseringen formen, fordi de krever ganske mye at lærere lager opplegg slik at, jeg vil tro at lærerne føler frihet innen den biten, de kan ha påvirknings muligheter, men det klar at, jeg ser der, det er veldig mye er organisert fra vårt side, jeg tenker den må komme høyere opp,(...) at lærere føler stor behov for, spille litt mer sine elever går litt mer med eleven den veien. Det er klart at alle lærerne må følge opplæringslovens plan, det er jo så mye at jeg er ikke sikker at jeg har mye tid å være så kreativ i klasserommet likevel. (RB)

I forhold til handlingsrommet mener rektor at lærerne har frihet men at de er forpliktet til å følge opplegget «TIEY». Han mener likevel de har stor frihet innenfor dette opplegget. En lærer ved skole A uttalte slik;

”Jeg synes vi har mye frihet og kan gjøre veldig mye som du vil når du har stor tillit fra ledelsen, stor tillit til foreldre og vil (...) og sammen linje med mange andre skoler er foreldre mer kritiske og stoler ikke mye på læreren. Men jeg ser foreldrene mine eleven har stor tillit med meg og med ledelsen men noen ganger vi synes av og til du synes du litt for stor tillit og litt for stor ansvar. Da er det veldig godt å gå og si hva man gjør, andre jeg hørte og ikke sitte ansvaret alene og plutselig får du sånn kan du ikke gjøre. Jeg tror vi har veldig stort. Handlingsrommet og vi har også stor fleksibilitet og store rett å kjøre selv. De er veldig støttende ledelse. Vi har fått mange erfarende medarbeidere kolleger som har god råd å gi og du kan spørre dem. Det er veldig støttende ledelse”. (L4A)

Denne læreren sier at ledelsen gir mye frihet og at lærerne har tillit fra ledelsen og fra foreldrene side. De har også handlingsrom og stor fleksibilitet, og hun opplever en støttende ledelse. På spørsmålet om hvordan rektor ansvarliggjør lærerne for å kunne tilrettelegge undervisningen? Rektor ved skole A sier;

“Jeg tenker sånn skolen er profesjonelle organisasjon og en profesjonell organisasjon, da har vi lærere som arbeidstakere som står større kompetanse sitt felt, meg som rektor og det er faktisk å stole på at lærerne gjør jobben sin jeg må vise tillit og gi tillit” det er viktig”.(RA)

Uttalelsen viser at han ser lærerne som profesjonelle med kompetanse til å gjennomføre sitt arbeid, og derfor viser han tillit og synliggjøres til lærerne at han stoler på dem.

Rektor ved skole B svarte det slik;

«Det er utgangspunkt kontaktlærer som har eller den læreren som er sett til å følge eleven for enkelt fag. Jeg er ansvarlig for resultatene, rektor er ansvarlig resultatene. Her på skolen har jeg to assisterende rektorer og en inspektør og to sosiallærere på fulltid, det er mange som følges elevene, det er to sosiallærer og de følger hele tiden for elevene som har spesialundervisning, det gir også da veiledning og støtte, særlig lærere som har spesial elever

som trenger ekstra oppfølging. Elever som har § 5.1 vedtak, har de individuell plan og det betyr at individuell opplæringsplan for elevene hvor man setter opp plan for en periode, for stort sett, kan vi si alle elever har egenplan for opplæring”. (RB)

Uttalelsen viser at det er kontaktlærerne som står ansvarlig for å følge opp elevene og det enkelte faget. Som rektor er jeg ansvarlig for resultatene og alle lederne er ansvarlig å følge eleven, og sosiallæreren er ansvarlig å veilede og støtte lærerne som har spesialelever, for eksempel elever som har spesialundervisning. Rektoren uttrykket tydelig at han delegerer ansvaret og han har overordnet ansvaret og følger opp resultatene. Dette viser at rektor forventer av sine ansatte at de skal gjennomføre det ansvaret de har.

Rektor skole A svarte slik;

”Vi har ut fått utdannet og foresette utdannet leseveiledere som har ansvar for det, overordnet ansvaret for det har jeg men dette er en stor skole og delt jeg i tre avdelinger. Avdeling 1- 5 og avdeling 6-10 og egen avdeling spesial skole. Hvordan som er ansvarlig Ass. rektor er avdeling leder spesial skolen, så har vi annen inspektør som er avdelingsleder 6 - 10 og en som er ansvarlig kultur aktiviteter og oppfølging av elever som er inspektør”.(RA)

Rektoren ved skole A uttrykket også tydelig at han delegerer ansvaret. Det viser rektorens forventning av sitt personale.

6.5.3 Kompetanseheving som strategi for tilpasset opplæring

Når det gjelder kompetanseutvikling hos lærere er det viktig å løfte opp lærerens kompetanse både gjennom organiserte seminarer og uorganisert og rektorene gir muligheter til lærerne til å utvikle sin kompetanse. Begge rektorene fastslår tiltak til kompetanseheving dersom ledelsene mener at det er behov for utvikling. Ved skole A går på trinnlærerne sammen når det er et kurs, og da er utfordringen at blir mye fravær, men det er viktig at alle lærerne får muligheten. Rektor organiserer seminarer både innlands og utenlands, der lærerne har forelesere fra universiteter og høyskoler. Det er rektor som står ansvarlig for at lærerens undervisning er i samsvar med god undervisning og tilrettelegges av undervisningen. Fordi rektor står til ansvar overfor skoleeieren, skoleeieren har pålagt rektor gjennom opplæringsloven å gjennomføre prinsippet om tilpasset opplæring. Læreren står til ansvar overfor rektor. Derfor er det viktig at rektor vurderer skolens arbeid og justerer i forhold til skolens elever og foreldre med flerspråklige elever. Rektorene uttrykte det slik;

”Vi fokuserer på at alle lærere får utdanning eller seminarer om leseopplæring med fokus lesing med forståelse. Det startet vi et seminar der alle vært med i Spania noen år siden, så har vi utdannet tre lærere som leseveiledere fra universitet, også utviklings prosjekt i samarbeids

med utdanningsetaten. Det er hver skole sitt ståsted for hjelp veiledning av lærerne da foredrag fra Universitet og Høgskolen”.(RA)

Ved skole B setter rektor inn tiltak som kollegaveiledning, og i tillegg får faglig støtte fra pedagogisk avdeling i kommunen. Rektor sier slik;

”Vi har faglig støtte fra pedagogisk avdeling i kommunen. Jeg blant annet samarbeider leseveiledningsplan 1-7.trinn som gjelder alle elever, slik at de har noe som gjelder alle og da har vi samarbeids med dem. Jeg har kjørt noe kollegaveiledning, der jeg har mente det var viktig, for lærernes utvikling, lærerne følges tett, kaller teamleder og ledelsen og muligheter for kollegaveiledning. Hvis der er noe mer kan vi gjøre bestilling i fører til for eksempel, leseopplæringsplanen, så får vi den bistand vi trenger, men jeg er som rektor som følges opp som setter inn tiltak, og om å organisere hvis det er nødvendig”. (RB)

6.5.4 Samarbeid med skolens eksterne aktører

Undersøkelser viser at skolen samarbeider gjennom den formelle foreldres arbeidsutvalg (FAU) og driftsstyret. Det arrangeres felles foreldremøter og konferansetimer høst og vår. Skole A arrangerer egne møter for foreldre med flerspråklige elever, og der drøftes tema som er viktig for dem. Lederen som har ansvaret har flerspråklige bakgrunn. Skolen legger til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres og foresattes medansvar i skolen. Skolen har et avledet foreldremandat og samfunnsmandat og underviser på vegne av samfunnet. På bakgrunn av dette er det viktig å undersøke hvordan foreldremedvirkning fungerer ved de to skolene, og hvordan skolen skaper gjensidig tillit når det gjelder foreldre med flerspråklige elever. Her velger jeg å legge vekt på gjensidig kommunikasjon for å styrke barnas trivsel, trygghet og læring. Rektor ved skole B uttrykte det slik;

”Man kan jo kanskje tenke seg om at det kan ha være forskjell selv tema her dreier seg om å være en flerkulturell skole. Det er store variasjoner i flerkulturelle bakgrunnen, til enkelte foresatte, jeg tror ikke, jeg ble ikke funnet noe spesial, da flere som samarbeider dårlig enn andre fordi de har en annen flerkulturelle bakgrunn. Men det tror det går mye informasjon i første årene eksempel skole har en plikt og det gjelder at det er en plikt de kan ikke reise og gå på ferie to måneder før skolen slutt og det handler om informasjon fra skolens side, når den informasjonen er på plass tror jeg ikke vi ser ikke det er noen forskjell elever med forsetter med andre land”. (RB)

Med denne uttalelsen peker rektor på at det er ikke stor variasjoner blant foreldrene i den flerkulturelle skolen. Foreldresamarbeidet er ganske likt for alle elever, bortsett fra at foreldre til elever fra andre kulturer trenger mer informasjon de første årene. Dette er også en oppfatning blant lærerne:

”Foreldre som er flerkulturelle og de som har norsk foreldre der er ikke noe forskjell. Vi kan ikke generalisere det gjennomgående bare positiv. Det har vi fått det. Det ligger individ, jeg vil ikke skille norsk og andre, de er like men de er ikke like som foreldre på personlig nivå men på bakgrunn. Jeg opplever foreldrene mine elever gir meg tillit og til skolen, har ikke noe problem og ringer når jeg trenger, de stole meg veldig og de spør lite kritiske spørsmål”.(L5B)
«Jeg har hatt mye norsk foreldre de krever mye enn andre, foreldrene her er mer takknemlig, der er veldig hyggelige. Men vi sier ofte går det.. å kjenne rettighetene sine, kjenne hva de krever og innrømme”. (L4A)

Læreren mener at de kan ikke generalisere, men det ligger i det individ og foreldre er ikke like på personlig nivå. Han pekte på at han opplevde at foreldre gir tillit til han og til skolen.

Læreren ved skole A uttrykker også at flerspråklige foreldre er mer takknemlige, men det er også viktig at de må kjenne rettighetene. Denne uttalelsen viser at foreldrene vet veldig lite om rettighetene sine. Rektor ved skole A sier;

”Det har vært utfordringer, det er jo at foreldre med innvandrere bakgrunn holder seg litt. Her er mange ulike kultur forskjeller og noen holder seg under, de føler at særlig hvis de selv er analfabeter og de føler at de har ikke noe å bidra med og jeg synes det er veldig leit fordi, jeg tror uansett er det utrolig viktig at du som foreldre vise interesse på skole arbeidet og du kan jo selv gjøre kanskje du er analfabet”.(RA)

Ved skole A rektor opplevde en utfordring. Han mener at foreldrene med flerkulturell bakgrunn holder seg litt i bakgrunnen, særlig når det gjelder foreldre med lav utdanning. På spørsmålet om hvilke verdier skolen ønsker å overføre til flerspråklige elever og sine foreldre svarer rektorene;

”Jeg synes best mulig kunnskap selvsagt, jeg synes noe at det alle viktigste hele læringsprosessen må da jo være å ivareta folkes verdighet og at vi som skolen ikke trukke på noe det må aldri gjøre. Folkes verdighet. Jeg tenker at vi må være inkluderende. Da er jo best mulig faglig kompetanse på ungene våre i fører til som skjer i livet. Vi kan være harmoniske mennesker som virkelig vet hvordan det er å ivareta på folkes verdighet. Dette er en grunnleggende vi prøver å være kultur aktiv gjennom kulturell utførelse. Det kan være mobbe forbyggende at alle skape, alle blir seiere, ikke bli påførte seg nederlag, jeg synes dette er jeg prøver og står for å bygge selvtillit på en positiv selv bildet”.(RA)

Denne uttalelsen viser at rektor legger vekt på å ta vare på folks verdighet er det viktigste for hele læringsprosessen. Han setter pris på å være inkluderende og gir best mulig faglig kompetanse til ungene og forberede dem hva som skjer i livet. Han understreker et viktig at skolen må være mobbe-forbyggende og alle blir vinnere. På samme spørsmål svarte rektor ved skole B det slik;

”Det står læreplanen man også ønsker at elever som klarer å fungere i et sosialmiljø, som skolen er, slik at de jobber mye på den fronter ikke bare den faglige biten og sosial bite. Jobber i fører til læringsmiljø og antimobbe arbeid men, jeg ønsker når elevene forlater min

skole skal de lære til å stå nok skoleløp ut og kunne fungere sosial sammen med andre det er målet”. (RB)

I utsagnet peker rektoren på at i tillegg det som står i læreplanen ønsker han at elevene som går på hans skole skal klare seg godt sosialt, ikke bare faglig. Når det gjelder samarbeid med andre eksterne aktører, som kommunen, uttrykte rektor ved skole A;

”Det som jeg ser utfordring er og jeg må innrømme denne kommunen har bestemte at det skal ikke ha egen norsk 2 plan og mener, det skal bruke samme og jobbe med og differensiere innen for den klassens plan og trinnets plan. Det synes jeg det er en utfordring. annen utfordring er at spesiallærer skolen lærte jeg noe som jeg tror veldig på det at det å lære et fremmed språk godt som norsk for eksempel, du kan jo bare klare gjennom å kunne morsmålet godt. Det vil si det er viktig å ha morsmål opplæring på en måte har jo sett og opplevde hvor vanskelig, hvis barna ikke kan morsmålet godt, samtidig er det klar kommunen bestemte morsmålsopplæring må være etter ordinære skoletid. Den synes jeg det er dilemma, det en utfordring akkurat der men samtidig det er jo mange barn som er her på skolen som har foreldre som sørger at de får morsmålsopplæring gjennom lørdag, søndag. De leier lokal har for å få det. Men jeg har sett hvor trist det er for barna som ikke har morsmålet. (RA)

Undersøkelsen viser også at rektor ved skole B innrømmer at kommunen ikke spiller som lag som skolen ønsker når det gjelder å ta vare på elevens verdier som språk. Rektor mener morsmålet er viktig for flerspråklige elever og sin læring og utvikling.

6.6 Oppsummering av den empiriske analysen

I den delen oppsummerer jeg den empiriske undersøkelsen. Empirien i denne undersøkelsen kan tyde på at alle informantene oppfatter tilpasset opplæring som et viktig prinsipp, en plikt som er lovbestemt. De har felles forståelse. De bekrefter at de oppfatter begrepet tilpasset opplæring som felleskap og inkludering. Som pedagogisk begrep oppfatter de at tilpasset opplæring innebærer at lærerne tilrettelegger undervisningen for elevene i skolehverdagen. Tilpasset opplæring er ikke noe på siden av de lærere driver med, men en integrert del av skolehverdagen. Skolene har valgt undervisningsmetoder som gir mulighet til å tilrettelegge for alle elever innenfor klasseundervisning. Rektorene mener at skolens oppgave er å gi eleven rett opplæring til rett tid. Tilpasset opplæring er noe som gjelder alle og på alle områder uavhengig av elevens evner, forutsetninger, bakgrunn, bosted, språklige og kulturelle minoriteter, og dermed forventes lærerne å gi tilpasset opplæring innenfor rammen. Disse oppfatningene støtter intensjonen i lovteksten om tilpasset opplæring som et generelt prinsipp som skal realiseres.

I kapittel tre viste jeg til (2007, p. 166 Sundli og Møller) sitt skille mellom tilpasset opplæring som en vid (bred) tilnærming og en smal tilnærming. I lys av dette skillet kan det

se ut som at de to skolene håndterer tilpasset opplæringen på to ulike måter. Funnene viser at skole A legger vekt til kollektivisering, fokus på kollektiv tilnærming i undervisningen i tillegg til individuell tilpassing. Vektlegging strukturer og rutiner som tydeliggjøres i undervisningen. Rektor har etablert samarbeidsarenaer for både mellom lærerne og foreldrene. Den politiske ideologien om inkludering finner jeg også igjen i skolens visjon om en inkluderende skole. Den vide forståelsen er å oppfatte tilpasset opplæring som ideologi eller pedagogisk plattform som skal prege hele skolens virksomhet og den legger vekt på en kollektiv tilnærming i undervisningen i tillegg til individuell tilpassing.

Jeg vil derfor tolke det utfra rektorens og lærerens fortelling at skole A håndterer tilpasset opplæring som en vid/bred tilnærming. Funnene viser at rektor ved skole B bekreftet at hver enkelt flerspråklig elev har sin opplæringsplan, og elever som ikke har vedtak, understreker rektor at de får tilpasset opplæring gjennom (IUP - individuelle utviklingsplan). Der lager lærerne en periodeplan for hver enkelt elev.

Den smale tilnærming legger vekt på individualisering av opplæringen ved individuelle utviklingsplaner og differensiering mot individet. Dette er karakterisert som den som smal tilnærming, der tilpasset opplæring dominerer oppmerksomhet mot det individuelle og gir opplæring ved individuelle utviklingsplaner. Jeg vil derfor tolke det utfra rektorens og lærernes fortelling at skole B håndterer tilpasset opplæring som en smal tilnærming.

Empirien viser når det gjelder organisering av undervisningen og arbeidsmåter viser funnene at skole A legger vekt på både pedagogisk tilpassing og organisatorisk tilpassing. Skolen har etablert felles struktur og rutiner. Undersøkelsen viser at skole A er mer opptatt av tilrettelegging både faglig utvikling og sosiale ferdigheter. Begge skolene bruker undervisningsmetoder som gir tilpassing til hver enkelt elev gjennom klasseundervisning. I tillegg skole A har sin egen modell som tilrettelegger for flerspråklige elever. Funnene viser at skole B legger vekt på felles plan, felles pensum, felles prøver. Rektor ved skole B understreket at han setter tiltak slik at alle flerspråklige elever skal oppnå felles mål gjennom IUP, og særlig norskopplæring § 2.8 vedtak som krever samtykke av foreldrene. Funnene viser at rektorene har det overordnede ansvaret og de ansvarliggjør sine lærere gjennom struktur, støtte, rutiner, prosedyrer, ordning og dialog. Samtidig delegerte de oppgaver til sitt lederteam og det er avdelingsledere og inspektører som blir ansvarliggjort. Undersøkelse viser også at rektorene konkretiserer ansvarliggjøringen gjennom at de gir lærerne handlingsfrihet og viser tillit for lærere og lederteamet. Rektoren og lederteamet ved skole A laget en strategi og etablerte struktur som støtter lærernes arbeid i forhold til tilrettelegging av undervisning for flerspråklige elever. Lærerne gir tilpasset opplæring både for svake og flinke flerspråklige

elever gjennom undervisningsmetodene de bruker. Når det gjelder prøveresultatene, både nasjonal og kartleggingsprøvene, viser undersøkelsen at det er et godt styringsverktøy for å bruke planlegging, oppfølging, og tilrettelegging av undervisning. Informasjonen benyttes også av ledelsen for å sette tiltak der som trengs mest. Funnene viser at lærerne samarbeider i team og drøfter, støtter, hjelper og diskuterer og finner løsninger når kollektivresultatene som ikke samsvarer med målene. Når det gjelder prosedyrene pekte rektorene på at det er viktig for lærerne og lederteam at det gjøres kjent og følges opp med prosedyrer og rutiner som knyttes til tilpasset opplæring. Rektorene pekte på at lærerne har en sterk profesjonalitet, og derfor må ledelsen gi tillit og vise tillit. Lærerne forteller også at de har stort handlingsrom og fleksibilitet. Funnene viser at lærerne har tillit fra foreldrene og foreldrene har tillit til skolen. Rektor ved skole B understreket balansegangen mellom kontroll og oppfølging. Det er oppfølging som er hans strategi. Lærerne må ha valgmuligheter, men når noen bestemmelser kommer fra overordnet nivå, for eksempel stasjonsundervisning TIEY, betyr det at lærerne derfor har mindre frihet. Undersøkelse viser også at rektorene operasjonaliserer og konkretiserer ansvarliggjøringen gjennom at de gir handlingsfrihet og gir tillit og viser tillit til lærere og lederteamet. Det er en forutsetning at ansvarliggjøring skal fungere innen skolen. På denne bakgrunn viser lærerne gode resultater og tilrettelegger undervisningen sin på beste måte. Det er en forutsetning at ansvarliggjøring skal fungere innen skolen. Rektor ved skole B vektlegger god organisering, ressursbruk og sette krav en hans måte å sikre på. Rektor ved skole A legger vekt på å samle alle lærere og gi mulighet til å diskutere både den faglige og sosiale utfordringen som skolen har er en måte å sikre på at elevene får tilpasset opplæringen.

Når det gjelder samarbeid med foreldre pekte på fleste av lærerne at samarbeidet med foreldrene fungerer bra. De fleste lærere og rektor ved skole B viser et positivt samarbeid med foreldre med flerspråklige elever. Men de har også pekt på at noen utfordringer ligger hos enkelte foresatte. Skole A etablert arena for at foreldrene blir mer aktive deltakere. Lederen av denne gruppen har også selv flerkulturell bakgrunn. Rektor ved skole B og lærere uttrykte at de ser ikke noe forskjell mellom foreldre men rektor legger vekt på informasjon første år er viktig for foreldrene i fører til forelderens plikter og når den informasjonen er på plass tror ikke at det er noen forskjell. De er mer takknemlig og veldig hyggelige og kritiserer veldig lite. Det er viktig at de må kjenne rettighetene sine og kjenne hva de krever og innrømme. Selv om begge skolene har over 50 % flerspråklige elever og noen foreldre har lav utdanningsbakgrunn funnene viser ikke at det er noen hindringer eller effekt på elevens læringsutbytte og rektorene var fornøyde skolens resultater. I neste kapittel vil jeg drøfte mine funn i lys av teorien som jeg presenterte i kapittel seks.

7 DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere funnene av den empiriske analysen og belyse ved hjelp av de teoriene som jeg har beskrevet tidligere. I denne drøftingsdelen retter fokus mot fire temaer som springer ut fra den empiriske analysen som knyttet til ansvarliggjøring mekanisme fokus på rektorens arbeid. Underveis vil jeg svare på de fire forskningsspørsmålene som jeg har utarbeidet for å besvare hovedproblemstillingen. Jeg vil første drøfte generelle inntrykk sett i lys av ansvarliggjøring strategier som fremkommet av de to skolene og knyttet mot modellen «*Accountability Circle*». Ved hjelp av figuren av de tre ansvarliggjøringssirkelene vil jeg belyse spenninger og dilemmaer i de strategiene de to rektorene bruker.

7.1 Samspill mellom byråkratisk og profesjonell ansvarliggjøring

Sett i lys av byråkratisk ansvarliggjøring hos O'Day, som innebærer at aktivitet må være underlagt byråkratisk definerte regler og rutiner, viser studien at begge rektorene følger reglene om tilpasset opplæring og ansvarliggjør lærerne gjennom byråkratiske prosedyrer ovenfra. Håndtering av regler skaper rutiner og strukturer i skolen, som sikrer at skolene fungerer effektivt for flerspråklige elever. Gjennom dette vises at alle informantene har en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring og følger rutiner som er knyttet til dette. Rektorene er pålagt gjennom opplæringsloven å gjennomføre tilpasset opplæring, derfor viser dette at de har intern kontroll og følger opp gjennomføringen av tilpasset opplæring.

Profesjonell ansvarliggjøring betyr at lærerne har faglig autonomi og individuell frihet til å øve arbeidet mot pedagogisk tilrettelegging og i det som skjer i klasserommet. Studien viser at rektorene bygget gode tillitsrelasjoner. Gjennom byråkratisk og profesjonell ansvarliggjøring har rektor mulighet til å stille krav til lærerne, fordi tilpasset opplæring er noe som skjer i klasserommet der læreren har stor grad av profesjonell autonomi. I lys av ansvarliggjøringssirkelene tyder det på at rektor ved skole A i stor grad er profesjonelt orientert på bakgrunn av hans holdninger, handlinger, håndteringene gir tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Rektor A etablerte arenaer for refleksjon der lærerne anvender det de lærer i felleskapet, de utvikler felles forståelse som basis for handlinger videre. Standardiseringen av felles praksis og felles forståelse av begrepet av tilpasset opplæring som tilhører skolepolitisk tenkning som inkludering, lykkes han med som skolens visjon. Sett i lys av ansvarliggjøring hos Sinclair er han også samfunnsorientert og sterkt opptatt av offentlig interesse.

Dilemmaet kan være balansen mellom offentlig interesse og politisk bestemmelse. Rektor understrekte bestemmelsen ovenfra når det gjelder morsmålsopplæringen og gjennom intervjuet understrekte han at det er et dilemma at elevene ikke får morsmålsopplæringen i skoletiden.

Sett i lys av ansvarliggjøring hos Sinclair (politisk ansvarliggjøring) viser at rektor ved skole B er stor grad er byråkratisk orientert. Rektoren følger opplæringsloven bokstavelig, der alle elever med flerspråklige elever får tilpasset opplæringen gjennom vedtak. Konsekvensen kan være balanse mellom felleskap og individualisering. Sett i lys av den profesjonelle ansvarliggjøring lærerens autonomi i forhold til undervisningen har de stort handlingsrom og dermed kan lærerne tilrettelegge av undervisningen for flerspråklige elever men det blir en utfordring fordi både rektor og lærere håndterer tilpasset opplæringen mot den individuelle tilpasning selv om elevene får felles undervisning mot felles mål og felles pensum.

I lys av samfunnsorientert perspektiv kan på en side i følge loven elevene ikke tas ut fra klassen uten vedtak, men på den andre siden i forhold til profesjonell ansvarliggjøring kan det gis mulighet til å ta elevene ut for kort periode, noe begge skolene gjør. Her ser jeg igjen dilemmaet mellom profesjon og byråkrati.

7.1.1 Felles forståelse av begrepet og med ulike tilnærminger

Ved byråkratisk ansvarliggjøring har skoleeieren pålagt rektor gjennom opplæringsloven å gjennomføre prinsippet om tilpasset opplæring. Profesjonell ansvarliggjøring legger vekt på informasjon som er relevant for undervisning og læring. I forhold hvordan rektor og lærerne forstår begrepet og blir stilt til ansvar, viser studien at rektorene og lærerne har felles forståelse og de oppfatter som politiske felleskap og inkludering og som pedagogisk er at lærerne tilrettelegger av undervisningen for elevene i skolehverdagen.

Studien belyste at begge skolene utvikler og trekker oppmerksomhet til informasjon som er relevant for undervisning både når det gjelder begrepet tilpasset opplæring og prøve resultatene. Rektorene og lærerne operasjonaliserer tilpasset opplæring med vekt på den felles oppfatningen men med ulik tilnærming. I lys av profesjonell ansvarliggjøring må individer og kollektiv vurdere informasjonen og tilpasse sine strategier. Studien viser at skole A tar hensikten av den politiske ideologien som inkludering og felleskap og de bekreftet at det ble integrert i hele læringsmiljøet. Derfor belyste studien at jeg kan tolke det utfra rektorens og lærerens fortelling at skole A håndterer tilpasset opplæring som en vid/bred tilnærming.

Sett i lys av den byråkratiske orienteringen viser at rektor ved skole B er opptatt av lovverket og bekreftet at hver enkelte elev har sin opplæringsplan som kreves vedtak gjennom § 2.8 vedtak og individuell utviklingsplan. Gjennom resultatene av empirien tolker jeg også at skole B håndterer tilpasset opplæring som smal tilnærming. Jeg ser igjen her samspill mellom byråkratisk og profesjonell ansvarliggjøring. Rektorens og lærerens tillit å følge loven slik at hver enkelt elev får tilpasset opplæring gjennom vedtak og samtidig har fokus på den politiske intensjonen som felleskap der elevene går sammen i klasse og gjennomfører samme pensum. Dette viser tydelig sammenhengen mellom de tre sirklene og dilemmaet mellom tillit og krav som står sentralt. Karlsen uttrykker at profesjonsstyring setter stor grad av institusjonell og individuell autonomi. Det gjelder videre rett til yrkesautonomi innfor en forpliktende yrkesetikk. Studien viser at rektorene og lærere har den nødvendige kompetanse for å implementere og gjennomføre statens virkemidler på en lojal og effektiv måte. Sett i lys av kombinasjonen ser det ut til at begge skolene utøver byråkratisk ansvarliggjøring og profesjonell ansvarliggjøring. Utfordringene som skolene står overfor er å samarbeide med utdannede foreldre. Dette ser jeg på som et samarbeidsdilemma mellom en profesjonelt orientert gruppe og en utdannet gruppe. Derfor er det nødvendig å finne strategier som kan være bindeledd mellom de to gruppene.

7.1.2 Metoder som rammer inn tilpasset opplæring for flerspråklige elever

Sett i lys av profesjonell ansvarliggjøring på skolen som skal bidra til å løse problemer på et profesjonelt grunnlag og mer produktivt enn hva som er mulig i en byråkratisk modell, viser studien at skole A benytter undervisningsmetoder som gir mulighet til å gi tilpasset opplæring til flerspråklige elever og måten skolen organiserte undervisningen på og arbeidsmåter tyder på et profesjonelt grunnlag. I lys av profesjonell ansvarliggjøring som retter oppmerksomhet både mot opplæringspraksis og mot lærerens kollektive ansvar for elevens læringsutbytte viser at skole A er koblet mellom skolens pedagogisk som skjer i klasserommet og organisatorisk tilpasning. På disse bakgrunnene opplevde både skolelederne og lærerne at de undervisningsmetodene og standarder for praksisen fremmer flerspråklige elevenes utvikling og læringsutbytte.

Sett i lys av samfunnsorienteringen viser studien at konsekvensen av disse kan forklare at skolen operasjonaliserer tilpasset opplæring som bredt perspektiv. På den andre siden som resultatorientert viser studien at lærerne som kollektiv ansvarlig og bruk av resultatene til å tilrettelegge av undervisningen utviklet flerspråklige elevens læringsutbytte. I lys av sirklene viser at rektor ved skole A er profesjonell orientert og har stor tillit til

profesjon. Gjennom intervjuet understrekte han at skolen er en profesjonell organisasjon og læreren har stor kompetanse innenfor sitt felt. Dilemmaet kan være at skolen gir mindre oppmerksomhet til lovverket og dermed kan være viktig ekstern kontroll og oppfølging som motiverer bruk av lovverket, fordi profesjonelle orientert ikke kan alene sørge for at behovet til alle elever.

Sett i lys at profesjonell ansvarliggjøring som fremmer samspill innen og mellom ulike trinn for å tillate tilgang til refleksjon på informasjon som er relevant for undervisning og læring viser at lærerne ved skole B planlegger sammen om undervisningen og henter informasjonen som er relevant læring og utvikling gjennom skolens planer og gjennom kollegaveiledning. I lys av byråkratisk ansvarliggjøring viser ved skole B legger vekt på den individuelle autonomien som innebærer læreren står ganske selvstendig i valg av arbeidsmåter, og arbeidsform. I denne sammenheng viser studien at rektor ved skole B gir stor tillit til lærerne og i fører til dette understreker at lærerne må følge opplæringslovens plan. Det ser jeg at rektor gir stor tillit og handlingsrom til lærerne slik at de følger opplæringsloven for å gi tilpasset opplæring for flerspråklige elever og samtidig følger rutiner som knyttet metoden som skolen har valgt å benytte (TIEY). I lys av ansvarliggjøringssirklene ser jeg også dilemmaer og spenninger som skolene står overfor. Gjennom byråkratisk ansvarliggjøring ser jeg at det kan ikke alene løse utfordringer som skolen står overfor fordi studien viser skolens manglende normative struktur og samhandlingsmønster som kollektiv og dermed kan begrense kollektiv utvikling for elevens læring og utvikling på lang sikt. På den andre siden ser jeg at i lys av samfunnsorientering konsekvenser av skolens byråkratisk ansvarliggjøring blir at skolen operasjonaliserer tilpasset opplæring som smalt perspektiv. På den tredje siden kan det være at flerspråklige elever får sin rettighet gjennom lovverket som de har krav på.

7.2 Resultatorientert ansvarliggjøring

Sett i lys av resultatorientert ansvarliggjøring viser studien at skolen A har etablert arenaer for å bearbeide resultatene og setter sterk fokus på resultatene som styringsverktøy. Byråkratisk og profesjonelle ansvarliggjøring har rektor en plikt til å dokumentere skolens resultater overfor sin nærmest overordnede på kommune nivå. Dermed stiller til ansvar til lærerne, at de leverer gode resultater og benytter prøveresultatene som verktøy. Sett i lys av profesjonell ansvarliggjøring viser at rektor og lærerne ved skole A som kollektiv organiserer og tilrettelegger av undervisningen for flerspråklige elever og har strukturer når det gjelder å

drøfte informasjonen knyttet til testresultater og gjennom denne rektor støtter og motiverer lærere, foreldre og sin lederteam. Sett i lys av profesjonell ansvarliggjøring viser studien at rektor ved skole A gir handlingsrom som kollektiv og tillit til lærers profesjon, mens rektor ved skole B gir individuelle handlingsrom og stor tillit til å følge opplæringsloven. Sett i lys av profesjonell ansvarliggjøring viser rektorene og lærerne begge skolene har tilstrekkelig kompetanse til å vurdere resultatene. Denne drøftingen tyder på at de tre sirklene henger sammen. Når man er resultatorientert må man også være profesjonelt orientert og samfunnsorientert aktør. Som skoleleder står man til ansvar for alle de områdene.

7.3 Profesjonelle ansvarliggjøring - fokus på tillitsrelasjoner

Tillit og makt som sentrale begrep i ansvarliggjøring handler om å kombinere tillit og kontroll best mulig. Rektorens maktposisjoner kan ikke ses uavhengig av de tillitsrelasjoner de etablerer. Etablering av tillit er en sentral del til utøvelse av makt. I lys av profesjonell og personlig ansvarliggjøring fokus på tillit viser studien at rektorene etablerer gode samarbeidsstrukturer og bygger tillitsrelasjoner mellom aktørene. Studien viste at de to rektorene har bygget god tillitsrelasjoner og de ga stor grad av handlingsfrihet for lærerne og stor mulighet til å øke sin kompetanse. Profesjonell ansvarliggjøring legger vekt på at fagfolk må være i stand til å bruke kunnskapene og ferdighetene sine i bestemte kontekster der de arbeider. Studien viser at begge rektorene gir tiltak til kompetanseheving for sine lærere.

Rektor ved skole A understreker at han organiserer seminarer både innenlands og utenlands, der lærerne har forelesere fra universiteter og høyskoler. Ved skole B setter rektor inn tiltak som kollegaveiledning, og i tillegg får de faglig støtte fra pedagogisk avdeling. Profesjonell ansvarliggjøring ivaretar også på en god måte at tilsatte i skolen får lagt til rette for en kontinuerlig undersøkelse og samtale hva som kjennetegner god praksis. Studien viser at de drøftet og samtalte om hva som er relevant for god undervisning.

7.4 Samfunnsorientert ansvarliggjøring

Samfunnsorientert ansvarliggjøring er å styrke skolen for å fremstå som en ansvarlig samfunnsaktør og etablere gjensidig tillit. Studien viser at begge skolene følger opp mandatet og gjennomfører oppdraget som de er pålagt gjennom opplæringslovens ”tilpasset opplæring”. Studien viser at skolene er samfunnsorientert og bygger som felleskap i samfunnet. I lys av samfunnsorientert ansvarliggjøring viser at skolene tar hensyn til brukers verdier, rektor ved skole B legger vekt på informasjon som en nøkkel for å samarbeide med foreldrene. Sett i lys

av sirklene ser jeg at rektor ved skole A er opptatt av den som Sinclair karakteriserte (Public accountability) som innebærer at man har fokus på offentlig interesse, mens rektor ved skole B er opptatt av political accountability. Rektor ved skole A har stor fokus på samfunnsorientert ansvarliggjøring og personlig ansvarliggjøring og hva det innebærer for de verdiene en selv har. Han understreket gjennom intervjuet hvor viktig det er at skolen bygget et inkluderende samfunn. Dette sitatet kan være et godt eksempel:

” Alle viktigste i hele læringsprosessen må da jo være å ivareta folks verdighet og at vi som skole aldri må trække på dette. Folks verdighet. Jeg tenker at vi må være inkluderende. Da er jo best mulig faglig kompetanse for ungene våre som fører til hva som skjer i livet. Vi kan være harmoniske mennesker som virkelig vet hvordan det er å ivareta på folks verdighet. Dette er en grunnleggende vi prøver å være kultur aktiv gjennom kulturell utførelse. Det kan være mobbe forbyggende at alle skaper, alle blir seiere og ikke på føle på seg nedlegg, jeg synes dette er jeg prøver og står for å bygge selvtillit på en positiv selv bildet.” (RA).

Betydningen av å ha et positiv menneskesyn, å være i stand til å inkludere den enkelte elev viser denne rektoren. Personlig ansvarlighet krever faktisk anerkjennelse av verdier som ærlighet og den offentlige interesse. Det knyttes til moralske og etiske verdier en har og er troskap til personlig samvittighet i grunnleggende verdier som respekt for menneskelige verdier og gjør på en måte som tar ansvar for å påvirke livet til andre, og han viste den respekten. Sett i lys av personlig ansvarliggjøring viser studien at rektorene og lærerne har en positiv holdning og innsikt overfor elevene sine. De vet verdiene de skal overføre til sine elever. Gjennom denne studien har jeg fått et innblikk i strategier de to rektorene bruker for ansvarliggjøre lærerne for å tilrettelegge undervisningen for flerspråklige elever som viser positiv utvikling.

8 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Oppgaven har hatt som intensjon å undersøke *rektors ansvarliggjøring for lærere for å ivareta tilpasset opplæring for flerspråklige elever*. Studien viser at begge rektorene har ansvarliggjort sine lærere i stor grad gjennom kombinasjonen byråkratisk og profesjonell ansvarliggjøring.;

8.1 Forskningsspørsmål 1

Hva legger rektorer og lærere i begrepet tilpasset opplæring? Studien viser at alle informantene oppfatter tilpasset opplæring som et viktig prinsipp som er lovbestemt. De har en felles forståelse, og bekreftet at de oppfatter begrepet tilpasset opplæring som felleskap og inkludering. Som pedagogisk begrep oppfatter informantene at tilpasset opplæring er at lærerne tilrettelegger undervisningen for elevene i skolehverdagen. Tilpasset opplæring er ikke noe ved siden av det en lærer egentlig driver med, men noe som er inkludert i skolehverdagen, og skolens oppgave er å gi eleven rett opplæring til rett tid. Informantene operasjonaliserer tilpasset opplæring med vekt på den felles oppfatningen. Rektorene forstår at tilpasset opplæring er noe som gjelder alle og på alle områder uavhengig av elevens evner, forutsetninger, bakgrunn, bosted, språklige og kulturelle minoriteter og dermed forventes lærerne å gi tilpasset opplæring innenfor rammen.

Disse oppfatningene støtter intensjonen i lovteksten som har tilpasset opplæring som et generelt prinsipp som bør realiseres. Skolene har valgt undervisningsmetoder som gir mulighet til å tilrettelegge for alle elever innenfor klasseundervisning. I lys av begrepet som bred og smal tilnærming kan det se ut som at de to skolene håndterer tilpasset opplæringen på to ulike måter. Funnene viser at skole A legger vekt på kollektivisering, fokus på kollektiv tilnærming i undervisningen i tillegg til individuell tilpasning, og vektlegger strukturer og rutiner som tydeliggjøres i undervisningen. Rektor har etablert samarbeidsarenaer mellom lærerne og foreldrene. Den politiske ideologien om inkludering finner jeg også igjen i skolens visjon om en inkluderende skole. Den vide forståelsen er å oppfatte tilpasset opplæring som en ideologi eller pedagogisk plattform som skal prege hele skolens virksomhet, og den legger vekt på en kollektiv tilnærming i undervisningen i tillegg til individuell tilpassing. Jeg vil derfor tolke det utfra rektorens og lærerens fortelling at skole A håndterer tilpasset opplæring som en vid/bred tilnærming.

Funnene viser at rektor ved skole B bekreftet at hver enkelt flerspråklig elev har sin opplæringsplan som kreves vedtak, og elever som ikke har vedtak får tilpasset opplæring

gjennom (IUP - individuelle utviklingsplan). Der lærerne lager en periode plan for hver enkelt elev. Den smale tilnærmingen legger vekt på individualisering av opplæringen ved individuell utviklingsplaner og differensiering til individet. Dette er karakteristisk for som kalles smal tilnærming, der tilpasset opplæring dominerer oppmerksomhet mot det individuelle og gir opplæring ved individuelle utviklingsplaner. Jeg vil derfor tolke det utfra rektorens og lærernes fortelling at skole B håndterer tilpasset opplæring som en smal tilnærming. Sett i lys av ansvarliggjøringsperspektiver rektor ved skole A ansvarliggjør sine lærere for å ivareta tilpasset opplæring for flerspråklige elever stor sett gjennom profesjonell ansvarliggjøring. Ved skole B settes fokus stort sett gjennom byråkratisk ansvarliggjøring.

8.2 Forskningsspørsmål 2

Hvordan rektor ansvarliggjør lærere for å ivareta tilpasset opplæring for flerspråklige elever? Studien viser at funnene ved skole A legger vekt på både pedagogisk tilpassing og organisatoriske tilpassing. Rektorene og lærerne arbeider med å gi tilpasset opplæring gjennom skolens handlingsplan slik at alle flerspråklige elever får opplæring gjennom felles struktur og rutiner. Skolene bruker undervisningsmetoder som gir tilpasning til hver enkelt elev innenfor klasseundervisning. I tillegg har skole A sin egen modell som tilrettelegger for flerspråklige elever. Videre viser undersøkelsen at skole A er mer opptatt av tilrettelegging i både faglig utvikling og sosial kompetanse. Funnene viser at ledelsen og lærerne i skole B legger vekt på felles plan, felles pensum, felles prøver og rektor setter tiltak slik at alle flerspråklige elever skal oppnå felles mål gjennom prosedyrer som krever samtykke av foreldre og individuell opplæringsplan settes som periodeplan.

Resultatene viser at rektorene har det overordnede ansvaret og de ansvarliggjør sine lærere gjennom struktur, standarder, rutiner, prosedyrer, ordning og dialog. De gir og viser tillit, gir handlingsrom, støtter og setter tiltak for kompetansehevning. Samtidig delegerte de oppgaver til sitt lederteam og det er avdelingsledere og inspektører som blir ansvarliggjort. Disse strategiene støtter at lærerne leverer gode resultater og tilrettelegger undervisningene på best mulig måte. I lys av ansvarliggjøringsperspektiver belyser at begge rektorene håndterer i prosessen for å realisere tilpasset opplæring for flerspråklige elever gjennom profesjonell og byråkratisk ansvarliggjøring.

8.3 Forskningsspørsmål 3

Hvordan bruker skolen kartleggingsmateriale og nasjonale prøver for å kunne tilrettelegge undervisningen? Studien viser at prøveresultatene både nasjonalt og kartleggingsprøvene er et godt styringsverktøy for å bruke planlegging, oppfølging og tilrettelegging av undervisning. Begge skolene benytter prøveresultatene som verktøy for å tilrettelegge undervisningen men skole A har systematisk struktur og rutiner som alle følger. Resultatene benyttes av lærerne i det pedagogiske arbeidet for tilrettelegging av undervisningen, finne hvilket nivå elevene ligger på og benyttes i elevsamtaler og foreldresamtaler. Informasjonen benyttes også av ledelsen for å sette tiltak der det trengs mest. Funnene viser at lærerne samarbeidet i team og drøfter, støtter, hjelper og diskuterer og finner løsninger som kollektiv når resultatene ikke samsvarer med målene. Når det gjelder prosedyrene pekte rektorene på at det er viktig at lærerne og lederteam gjøres kjent med og følger opp prosedyrer og rutiner. Funnene viser godt samarbeid og gjensidige tillit både mellom lærerne og ledelsen. Undersøkelsen viste at det er mye diskusjon om elever underkritiske grense og det er største utfordringen begge skolene har. Analysen viser at begge rektorene i liten grad setter fokus på resultatorientert ansvarliggjøring, unntatt når de følger den byråkratiske ansvarliggjøring som er knyttet til rutiner fra overordnet nivå.

8.4 Forskningsspørsmål 4

Hvilke strategier rektor bruker for å etablere og følge opp samarbeide med lærere om tilpasset opplæring for de flerspråklige elevene? Studien viser at lærerne møter og samarbeider med andre lærere på felles møter og arbeider sammen om det faglige opplegget. Gjennom felles planlegging av undervisning gir lærerne tilpasset opplæring. Undersøkelsen viser at skole A har etablert samarbeidsarenaer både for lærerne og foreldrene, slik at de kan finne kollektive løsninger. Rektorene pekte på at lærerne har en sterk profesjonalitet, derfor gir ledelsen tillit og viser tillit. Lærerne forteller også at de har stort handlingsrom, fleksibilitet og stor sett kjører selv. Rektor ved skole B understreket balansegangen mellom kontroll og tillit. Det er oppfølging som er hans strategi. Rektor ved skole B vektlegger god organisering, ressursbruk og sette krav en hans måte å sikre på. Rektor ved skole A legger vekt på kompetanseutvikling og samarbeidsarenaer både lærerne og foreldrene er en måte å sikre på at elevene får tilpasset opplæring.

I forhold til samarbeid med eksterne aktører viser resultatene at skole og hjem samarbeid går gjennom foreldres arbeidsutvalg, driftsstyret og gjennom utviklingssamtaler.

Lærerne understreket det er viktig at foreldrene kjenner rettighetene sine og kjenner hva de kan kreve og innrømme. For å oppsummere hvordan skolen ivaretar sin plikt om prinsippet tilpasset opplæring for flerspråklige elever vil jeg konkludere med O'Day, Møller, Sinclair og Burkes ansvarliggjøringsperspektiver og ansvarliggjørings sirkel.

Burkes karakteriserte de seks kravene. For det første, funnene viser at de to rektorene bekreftet at de står ansvarlig for flerspråklige elevens læring og utvikling og de ansvarliggjør, gjennomfører mandater som samfunnet har gitt dem på en akseptabel måte og de viser seg også som samfunnsorienterte aktører. For det andre, funnene viser at rektorene ivaretar prinsippet tilpasset opplæring gjennom samspill, samarbeid og samhandling med sine lærere. For det tredje, funnene viser at resultatene offentliggjøres og i tillegg drøftet skolens utfordringer med både lederteam og lærere for å finne kollektive løsninger, slik at de kan tilrettelegge undervisningen for flerspråklige elever. Det kan jeg også koble til resultatorientert ansvarliggjøring og samfunnsansvarliggjøring. For det fjerde, funnene viser at de bruker ressursene på en effektiv måte relatert til resultatene skolene har oppnådd. For det femte, funnene viser at de ansvarliggjør på en akseptabel måte og de bygger og viser gjensidig tillit til både lærere og foreldre. Rektorene viste også tillit til profesjon, loven og samfunnet. Til sist, funnene viser at lærerne bekreftet at de følger flerspråklige elevenes læring tett opp, sanksjonerer og varierer og gir tilpasset opplæring både for svake og flinke.

Videre ønsker jeg å få frem at lederne og lærerne i utdanningsintuisjoner bør reflektere over hva slags organisering, holdninger, innsikt og strategier de har for å gi tilpasset opplæring for flerspråklige elever og måten de samarbeider med flerspråklige elever og foreldre. Kombinasjonen av profesjonell og byråkratisk ansvarliggjøring belyser at skolene viser gode resultater og utvikler læring for flerspråklige elever.

For å lykkes i ledelse av mangfoldet må vi ikke glemme at flerspråklige er representert i vårt samfunn og vi ønsker at de blir aktive deltakere i samfunnet i fremtiden. Denne studien har presentert ansvarliggjøringsstrategier som fremmer ledelse av flerspråklige skole fokus på tilpasset opplæring. Studien belyste at rektors handlinger, håndtering og holdninger har en avgjørende rolle for læring, utvikling og læringsutbytte for flerspråklige elever.

Behov for videre forskning;

Behov for fremtidig forskning på basis av mine funn og analyse vil jeg foreslå følgende temaer for fremtidsforskning; Min studie viser at selv om begge skolene har over 50 % flerspråklige elever og noen foreldre har lav utdanningsbakgrunn viser funnene ikke noen hindringer eller effekt på elevens læringsutbytte. Begge rektorene var veldig fornøyde med de resultatene de får og har ikke heller sagt noen relevant informasjon. På denne bakgrunn er det behov videre forskning om hvilke rolle spiller hjemmet og foreldres utdanningsbakgrunn for elevens læringsutbytte.

Lærerne i undersøkelsen pekte på at et rimelig antall elever kan muliggjøre individuell oppfølging og derfor ha stor betydning for flerspråklige elever. En interessant problemstilling for videre forskning kan være å undersøke sammenhengen mellom klassestørrelse og tilpasset opplæring. Bredere forskning om tilpasset opplæring som inkluderer elevenes og foreldrenes stemme også er nødvendig. Det er behov for videre forskning som studerer hvordan testresultater kan bidra til bedre tilpassing av opplæringen for flerspråklige elever.

9 LITTERATURLISTE

- Andersen, F. (2006). Ledelse av mangfold. In L. K. Sivesind, G. Skedsmo, G (Ed.), *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring. Volda: Høgskulen i Volda*.
- Bachmann, K., Haug, P., & Myklebust, R. (2010). *Med rett til å prestere. I: E. Elstad & K. Sivesind, (Red.) PISA: Sannheten om skolen* (pp. 299-317).
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklige ungdom i skolen Reproduksjon av ulikheter i sosial mobilitet, NOVA Rapport* (Vol. 15/2003).
- Bakken, A., & Elstad, J. (2012). *For store forventninger Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (Vol. NOVA Rapport 7/2012).
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*: Ad Notam Gyldendal.
- Burke, J. C. (2005). *Achieving accountability in higher education: balancing public, academic, and market demands*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dale, E. L. (2008). *Felleskolen: skolefaglig læring for alle*: Cappelen akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (2002). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*: Universitetsforlaget.
- Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2009). *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogikk. Acta Didactica Norge*, 3(1), (Art. 13, 15 sider).
- K. Sivesind, & Bachmann, K. (2011). Et felles Nasjonalt tilsyn - om forholdet mellom statlig styring og faglig skjønn. In Møller Jorrun & O. Eli (Eds.), *Rektor som leder og sjef. om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (pp. 305). Oslo.: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli M, & Roe A. (2009). *På rett spor. Norske elevens kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. (pp. 274): Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., & Olsen, R. (2012). *Fortsatt en vei å gå: Norsk elevens kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012* (pp. 324): Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. ((1999-2002)). *Opplæringsloven* Retrieved from <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Kunnskapsdepartementet. ((2007-2008)-a). *Kvalitet i skolen* St.Melding nr. 31 (Ed.) *St. Melding nr 31* (pp. 105). Retrieved from <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDD.PDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. ((2007-2008)-b). *Kvalitet i skolen*. Stortingsmelding nr 31 Retrieved from <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDD.PDFS.pdf>.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Rygge, J., & Anderssen, T. M. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, G., Elstad, E., & Hopmann, S. (2008). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*: Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Losnegard, G. (2006). *Etnisk sammensetning og skoleprestasjoner: en flernivåanalyse av 48 ungdomsskoler i Oslo*. (Masteroppgave i sosiologi), Universitet i Oslo.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Uipub AS: Oslo: Uipub AS.

- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen : posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2004). *Realisering av tilpasset opplæring–utfordringer og muligheter: Skolepsykologi*.
- Næss, T. (2011). *Segregering læringsmiljø og ikke vestlige innvandrerelevers prestasjoner på nasjonale prøver 5. og 8.trinn 2007-2009* (Vol. 6/2011, pp. 38).
- O'Day, J. A. (2002). *Complexity, accountability, and school improvement*. *Harvard Educational Review*, 72(No.3), 293-329.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen : det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforl.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*: Universitetsforlaget AS.
- Selj, E., Ryen, E., & Lindberg, I. (2004). *Med språklige minoriteter i klassen: andrespråklæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Sinclair, A. (1995). *The chameleon of accountability: forms and discourses*. *Accounting, organizations and Society*. Printed in Great Britain, No. 20(2), 219-237.
- St.Melding nr. 16. ((2006-2007)). *...Og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>
- St.melding nr. 20. ((2012-2013)). *På rett vei : Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Norge .). Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf>.
- St.melding nr. 30. ((2003-2004)). *Kultur for Læring*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>
- St.melding nr. 31. ((2007-2008)). *Kvalitet i skolen* Retrieved from <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>
- Sundli, & Møller. (2007). *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisasjoner*.
- Øzerk, K. (2010). *NEIS-modellen : Pedagogiske ideer og metoder for språkutvikling, lesing og innholdsforståelse*. Vallset: Oplandske bokforl.

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1: Intervjuguiden

1. TILPASSET OPPLÆRING

- Forståelsen av tilpasset opplæring
- Fellesskap versus individualisering
- Integrering versus differensiering
- Tilpasset opplæring som læringsfellesskap og undervisningskvalitet
- Lederperspektiv

2. SKOLENS STRUKTUR, RUTINER OG PROSEDYRER

- Lokal planer (strategiskplan, fagplan og årsplan)
- Skolens handlingsplan for tilpasset opplæring
- Elevoppfølging og tilrettelegging av undervisning
- Oppfølging av planer, prosedyrer og dokumentasjonspraksis
- Organisering og utfordringer
- Eksterne fagressurser
- Ressurskrevende elever (elever under kritisk grense)

3. RESULTATSTYRING

- Kartleggingsmateriell og nasjonal prøver
- Vurdering og oppfølging av testresultater
- Kvalitet sikring.
- Tilstandsrapportering
- Tilsyn tilpasset opplæring i skolen

4. SAMARBEIDSARENAER OG TILLITSRELASJONER

- Kontroll, tillit og kompetanseheving
- Rektorens samarbeid med lærere
- Lærerens samarbeid med foreldre
- Elevsamtaler/ utviklingssamtaler
- Medarbeidersamtaler
- Implikasjoner for styring

5. RETTSLIGE PROBLEMSTILLINGER OG ANSVARSFORHOLD

(hvem har ansvar for hva)

- Endringer over tid?
- Viktige, sentrale tekster /dokumenter / Rettslige dokumenter

6. HJELPEMIDLER OG VERKTØY FOR Å HÅNDTERE LOVEN (*kilder for rettsanvendelse*) - Lovdata

- Veiledere fra Utdanningsdirektoratet; skoleeier m.fl.
- Rundskriv fra Kunnskapsdepartementet.

I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i tematikken til forskningsprosjektet LEX-EL. Skoleledere; rettslige standarder i møte med profesjonelt skjønn”. Derfor har jeg tatt utgangspunkt punkt 1, 5 og 6 i denne intervjuguiden.

Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i en intervjuundersøkelse

Rektor XX

Forespørsel om å delta i en intervjuundersøkelse

Tema: Tilpasset opplæring i en flerkulturell skole

Forsker: Fathia Muse (fathiaam@me.com)

mars/april 2013

En studie av hvordan rektor ansvarliggjør lærere for å ivareta tilpasset opplæring for flerspråklige elever.

Jeg er student ved institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved universitet i Oslo. Jeg er i gang med å skrive min masteroppgave i utdanningsledelse. I min masteroppgave ønsker jeg å belyse tilpasset opplæring i en flerkulturell skole. *Bakgrunn:* Tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i norsk skole. Ikke minst er dette viktig når det gjelder tilpasset av undervisning for flerspråklige elever. Jeg ønsker gjennom min master oppgave å undersøke;

- *Hva legger rektorer og lærere i begrepet tilpasset opplæring?*
- *Hvordan rektor ansvarliggjør lærere for å ivareta tilpasset opplæring for flerspråklige elever?*
- *Hvordan bruker skolen kartleggingsmateriale og nasjonale prøver for å kunne tilrettelegge undervisningen?*
- *Hvilke strategier rektor bruker for å etablere og følge opp samarbeide med lærere om tilpasset opplæring for de flerspråklige elevene*

For å få svar og skaffe meg kunnskap om dette ønsker jeg å intervju rektor og en gruppe lærere ved to grunnskoler. Temaet for masteroppgaven er knyttet til prosjektet ”*Skoleledere: rettslige standarder i møte med profesjonelt skjønn*” Prosjekt skal undersøke hvordan rettslige standarder omformes til profesjonell handling på lokal nivå og ledes fra institutt for lærerutdanning og skole forskning. Prosjektleder er Professor Jorunn Møller. Bakgrunn for prosjektet er den økte betydningen juridisk standarder har fått gjennom nasjonalt tilsyn og generelle sider ved rettsliggjøring av utdanningssystemet.

I denne sammenheng ber jeg deg som rektor om å få inngå avtale om et intervju av ca. en times varighet mars/april 2013. I god tid i forveien vil jeg sende en oversikt over hvilke emner samtale vil dreie seg om. Jeg vil ta kontakt med dere igjen via telefon eller e-post for å inngå konkret avtale om tid og sted. Data samlingen vil foregå på to skoler. All informasjon som samles inn gjennom denne studien blir behandlet konfidensielt. Ikke på noe tidspunkt vil navn på skoler eller enkelt personer kunne identifiseres. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte person identifiserbare opplysninger fremgår, navn på arbeidssted, stilling og opptak slettes.

Jeg håper at dere vil være positivt innstilt til min henvendelse om å la seg intervju. Deltakelse er frivillig og selv om du sier ja nå, kan du når som helst trekke deg uten å oppgi grunn. Data jeg innhenter vil bli anonymisert og som forsker har jeg taushetsplikt.

Med vennlig hilsen

Vedlegg 3: NSD for prosjekt godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Eli Ottesen
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 05.03.2013

Vår ref:33367 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33367	<i>Tilpasset opplæring i en flerkulturell skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Eli Ottesen</i>
Student	<i>Fathia Muse</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Fathia Muse, Frydenbergveien 54, 0575 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 33367

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes.

Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.